

**PROPUESTA DE EDUCACIÓN DEL CARÁCTER CENTRADA EN LA RESILIENCIA Y LAS
INTELIGENCIAS INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL
COLEGIO HOWARD GARDNER**

Sara Helena Aguilar González Rubio

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía

2020

**PROPUESTA DE EDUCACIÓN DEL CARÁCTER CENTRADA EN LA RESILIENCIA Y LAS
INTELIGENCIAS INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL**

COLEGIO HOWARD GARDNER

Profundización Calidad educativa

Sara Helena Aguilar González Rubio

Tesis. Trabajo de grado

Claudia Fernanda Monroy Guerrero

Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad de La Sabana

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía

2020

ACTA DE SUSTENTACIÓN

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. ANTECEDENTES	14
1.1.1 <i>Antecedentes sobre aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal.</i>	<i>15</i>
1.1.2 <i>Antecedentes sobre la educación del carácter.....</i>	<i>20</i>
1.1.3 <i>Antecedentes sobre resiliencia.....</i>	<i>27</i>
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	32
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	36
1.4 OBJETIVO GENERAL.....	43
1.4.1 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>43</i>
2. MARCO INSTITUCIONAL.....	44
3. MARCO TEÓRICO.....	46
<i>ESCUELA Y RESILIENCIA... HACIA LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER</i>	<i>46</i>
3.1 COMPETENCIAS APRENDER A SER.....	46
3.1.1 <i>Aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal.....</i>	<i>48</i>
3.2 EDUCAR EL CARÁCTER.....	55
3.3 EL CONCEPTO DE LA RESILIENCIA	65
3.3.1 <i>El concepto de la resiliencia como capacidad y el carácter como autocontrol.</i>	<i>66</i>
3.3.2 <i>El concepto de la resiliencia como proceso y el carácter como fortaleza.</i>	<i>69</i>
4 METODOLOGÍA.....	71
4.1 TIPO DE ESTUDIO/DISEÑO	71
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	73
4.2.1 <i>Características sociodemográficas de la muestra.</i>	<i>74</i>
4.3 INSTRUMENTO	76
5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	84
5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA LA MUESTRA GENERAL.....	84

5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 97

6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN / PLAN DE ACCIÓN 102

7 CONCLUSIONES..... 104

8 REFERENCIAS 108

LISTA DE TABLAS

<i>TABLA 2</i> ESTADÍSTICOS FACTORES ADVERSOS POBLACIÓN HG (PORCENTAJE).....	41
<i>TABLA 3</i> CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA DE ACUERDO CON EL SEXO.....	74
<i>TABLA 4</i> CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA DE ACUERDO CON LA EDAD.....	74
<i>TABLA 5</i> CARACTERÍSTICA DE LA MUESTRA DE ACUERDO CON EL GRADO.....	75
<i>TABLA 6</i> CARACTERÍSTICA DE LA ESCALA TIPO LICKERT	77
<i>TABLA 7</i> CATEGORIZACIÓN POR ÍTEM DE LA ESCALA TIPO LICKERT.....	77
<i>TABLA 9</i> MATRIZ DE CLASIFICACIÓN WAGNILD Y YOUNG (1993).....	81
<i>TABLA 10</i> MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESCALA DE RESILIENCIA POR WAGNILD Y YOUNG (1993).....	81
<i>TABLA 11</i> MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESCALA DE RESILIENCIA POR WAGNILD Y YOUNG (1993).....	82
<i>TABLA 12</i> ESCALA DE CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH DE LA MUESTRA.....	84
<i>TABLA 13</i> CARACTERIZACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA DE LA POBLACIÓN MUESTRA.....	86
<i>TABLA 14</i> CARACTERIZACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA DE LA POBLACIÓN MUESTRA VARIABLE SEXO	87
<i>TABLA 15</i> CARACTERIZACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA DE LA POBLACIÓN MUESTRA, VARIABLE EDAD	88
<i>TABLA 16</i> CARACTERIZACIÓN DE DIMENSIÓN PERSEVERANCIA	90
<i>TABLA 17</i> CARACTERIZACIÓN DE DIMENSIÓN DE ECUANIMIDAD DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN MUESTRA	91
<i>TABLA 18</i> CARACTERIZACIÓN DE CONFIANZA EN SÍ MISMO DE LA POBLACIÓN MUESTRA.....	92
<i>TABLA 19</i> CARACTERIZACIÓN DE SATISFACCIÓN PERSONAL DE LA POBLACIÓN MUESTRA.....	93
<i>TABLA 20</i> CARACTERIZACIÓN DE SENTIRSE BIEN SOLO DE LA POBLACIÓN MUESTRA	94
<i>TABLA 21</i> CORRELACIÓN DE PEARSON DE LA RESILIENCIA CON LAS DIMENSIONES PERSONALES.....	95
<i>TABLA 1</i> IDENTIFICACIÓN DE FACTORES ADVERSOS EN EL COLEGIO HOWARD GARDNER.....	114
<i>TABLA 8</i> MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DE ESCALA DE RESILIENCIA POR WAGNILD Y YOUNG (1993).....	116
<i>TABLA 22</i> MITIGACIÓN DE LOS FACTORES ADVERSOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CHG, MEDIANTE LAS DIMENSIONES LA RESILIENCIA Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER FORTALECIDO EN LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL E INTERPERSONAL.....	119

LISTA DE FIGURAS

<i>FIGURA 1: EDUCACIÓN SE ESCRIBE CON CARÁCTER.....</i>	64
<i>FIGURA 3: FASES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN MIXTA, SEGÚN HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA (2014).....</i>	72
<i>FIGURA 4: MUESTRA DE ACUERDO CON EL SEXO.....</i>	74
<i>FIGURA 5: MUESTRA DE POBLACIÓN DE ACUERDO CON LA EDAD.</i>	75
<i>FIGURA 6: MUESTRA DE POBLACIÓN DE ACUERDO CON LOS GRADOS PARTICIPANTES.....</i>	76
<i>FIGURA 7: MUESTRA DE GRADO DE RESILIENCIA AGRUPADA DE POBLACIÓN DEL COLEGIO HOWARD GARDNER.</i>	86
<i>FIGURA 8: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA DE LA POBLACIÓN MUESTRA VARIABLE SEXO. .</i>	87
<i>FIGURA 9: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA DE LA POBLACIÓN MUESTRA, VARIABLE EDAD.</i>	89
<i>FIGURA 10: CARACTERIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN PERSEVERANCIA.....</i>	90
<i>FIGURA 11: CARACTERIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN ECUANIMIDAD.</i>	91
<i>FIGURA 12: RESULTADOS OBTENIDOS REFERENTES A LA DIMENSIÓN CONFIANZA EN SÍ MISMO.....</i>	92
<i>FIGURA 13: RESULTADOS OBTENIDOS REFERENTES A LA DIMENSIÓN SATISFACCIÓN PERSONAL.....</i>	93
<i>FIGURA 14: RESULTADOS OBTENIDOS REFERENTES A LA DIMENSIÓN SENTIRSE BIEN SOLO.</i>	94

RESUMEN

Como sociedad nos hemos venido enfrentando a crisis que nos hacen replantear los esfuerzos y objetivos en los que se tienen enfocadas las metas institucionales. Los educadores, directivos docentes y la sociedad en general deben replantear su forma de percibir la calidad educativa, si bien es cierto que los contenidos académicos son fundamentales para la adquisición de conocimientos y puede que garantice el éxito laboral, más no personal, en ese orden de ideas es pertinente preguntarse ¿se ofrecen en las instituciones educativas los espacios necesarios que requiere el desarrollo de la persona humana? ¿Están preparados los estudiantes para enfrentar momentos de existencia favorables y adversos? La respuesta en la mayoría de las interrogantes no es positiva; es por esta razón, que se hace necesario estudiar la forma de involucrar en el currículo la educación del carácter centrado en la resiliencia, lo que a su vez permitirá apropiarse de las competencias personales que serán facilitadoras para promover la sana convivencia, la autonomía, y ecuanimidad durante el desarrollo de su proyecto de vida.

El análisis particular al que se refiere este proyecto es determinar el nivel de los factores de resiliencia de los estudiantes del colegio Howard Gardner y a su vez proponer a través del currículo formas de pensar, el desarrollo integral del individuo, su deseo permanente por seguir aprendiendo y la aceptación de cambios; de esta forma, poder procurar mayor posibilidad de vivir una vida responsable y exitosa al llegar a su adultez.

Palabras clave: Educación del carácter, resiliencia, inteligencia intrapersonal.

ABSTRACT

As a society we have been facing a crisis that make us rethink the efforts and objectives which the institutional goals are focused in; teachers, head teachers and society in general must rethink the way they perceive the quality of education, while it is true that the academic content are fundamental to the acquisition of knowledge and it may guarantee work success, but no personal success; in that order of ideas, it is pertinent to ask: is it offered in the institutions the necessary spaces that requires the development of the human person?, are students prepared to deal with adverse and favorable moments of existence? The answer to most of the questions is not positive; it is for this reason that it is necessary to study how to involve the resilience-oriented formation of character in the curriculum, which in turn will allow to appropriate personal skills that will be facilitators to promote healthy living, autonomy, and equanimity during the development of their life project.

The particular analysis referred to in this project is to determine the level of resilience factors of the Howard Gardner school students and at the same time, propose through the curriculum ways of thinking, the integral development of the individual, his permanent desire by keep learning and acceptance of changes; in this way, to have greater possibility of having a responsible and successful life upon reaching adulthood.

Key words: character education, resilience, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence.

INTRODUCCIÓN

La educación se escribe con C de carácter.

Esta investigación parte de la necesidad de apropiar al escolar de las competencias y habilidades personales para enfrentar las nuevas realidades y retos que plantea el siglo XXI. Realidad que anuncia cambios fundamentales en todos los aspectos de la vida, incluyendo la educación. Cambios a ritmo trepidante, que requieren del escolar además de conocimientos, que aprenda nuevas formas de gestionarse para adaptarse a un mundo en permanente cambio, es decir, competencias personales para aprender a ser. Con esa perspectiva, la escuela debe asumir el reto, luego de la familia, de educar al escolar para que pueda ser parte transformadora y creadora de mejores realidades de la sociedad.

Uno de los aspectos que más ha afectado al escolar actual, son los cambios discontinuos de la sociedad. El-Sahili (2015) afirma que esta sociedad está determinada por lo aleatorio, donde no hay felicidad sólida, una sociedad donde la libertad es más urgente que la responsabilidad; y hoy, la vida del escolar transfiere al aula el modelo de unos padres que los complacen en todo. Hoy es fácil encontrar autores que caracterizan la sociedad con nombres que reflejan la pérdida del carácter, por ejemplo, Eva Millet (2015), plantea que la hiperpaternalidad causa que se encuentren niños menos autónomos, niños mimados y, por lo tanto, adultos débiles. Por otra parte, encontramos a Schujman (2011), quien afirma que la generación NINI (ni estudia ni trabaja), es una problemática vigente de la sociedad globalizada, que está produciendo jóvenes que no son constantes en las actividades, donde el cambio de ideas o de planes, se les dificulta, y prefieren actividades sin esfuerzos, y, por lo tanto, no pueden cristalizar positivamente sus etapas vitales. Y así, se encuentran muchos otros calificativos con características similares que denotan la pérdida de valores y virtudes en los escolares, y reflejan la preocupación latente para el futuro de una generación que no posee competencias personales para hacer frente a su proyecto vital.

En este contexto y en el marco de las exigencias para hacer frente a los retos del siglo XXI, para la ciudadanía y la vida, esta investigación resulta conveniente para contribuir a la resolución de los desafíos que se plantean: formar personas capaces de hacer frente a las diferentes crisis o factores adversos que afectan el orden personal, social e institucional. Se asume entonces que la clave para lograrlo está en la educación del carácter, centrado en la resiliencia, con el fin de que niños y jóvenes puedan enfrentar cambios que se hacen evidentes en las escuelas y en la sociedad, fortaleciendo principalmente las competencias personales de aprender a ser.

En ese camino, la escuela debe procurar por educar personas capaces de comprender al otro, respetar el pluralismo, fomentar la comprensión mutua y la paz y, además, formar en niveles de excelencia, así como en el conocer y el hacer. Al respecto Buxarrais (1998), afirma que para lograr dichos propósitos:

Hemos de conseguir que los más hábiles en el conocer y en el hacer lo sean también en vivir juntos y en ser personas y que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro, en el respeto al pluralismo y la comprensión internacional, y en el ejercicio de la responsabilidad sean hábiles en el conocer y el hacer (p.97).

Es en esta combinación de inteligencia personal, carácter y resiliencia que se ubica esta investigación, como un aporte para nutrir el PEI del Colegio Howard Gardner, y plantea un modelo de educación del carácter centrado en la resiliencia, que fortalezca la competencia de aprender a ser, desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal del estudiante; frente al proyecto institucional, busca generar en los estudiantes conciencia reflexiva de cara a su autogobierno y su capacidad para aprender de la adversidad, como estrategia que da valor al fin educativo del Colegio Howard Gardner: *hacer personas felices y resilientes a través de su relacionamiento*.

Esta investigación impacta principalmente en el Colegio Howard Gardner, Santa Marta, y a quienes asumen la tarea ineludible de modelar su plan escolar institucional con la educación del carácter, centrado en la resiliencia, a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal que hacen parte del modelo pedagógico de inteligencias múltiples.

La educación del carácter centrada en la resiliencia, es una respuesta fundamental a la problemática detectada en la población estudiantil del Colegio Howard Gardner, que presenta desde los factores adversos más relevantes: falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos, necesidades educativas especiales, o dificultades en la metodología de las inteligencias múltiples, desencanto, pasividad o pérdida del potencial del alumno, conformismo, lo que a su vez genera un bajo rendimiento escolar, excesivo tiempo libre de los alumnos dedicado a las redes sociales o la televisión, hasta falta de acompañamiento de los padres en las labores escolares. Estos factores adversos se evidencian en escolares apáticos para aprender, con bajo umbral de frustración, intolerantes a los contratiempos, quienes no desarrollan un razonamiento profundo y no son capaces de racionalizar sus emociones; todo ello características de pérdida de carácter.

Esta caracterización dio paso a establecer si la población del Colegio Howard Gardner, presenta las capacidades de resiliencia, con el fin de potenciarla desde la escuela y poder dar solución a los cambios y factores adversos que enfrentan, y para ello se utilizó el componente metodológico de acuerdo con las fases propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), y con uso del instrumento de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), creada en 1988 y revisada finalmente en 1993 por ellos mismos.

La Escala de Resiliencia (ER) tiene el propósito fundamental de identificar el grado de resiliencia individual, así es una escala de frecuencia, tipo Likert, que evalúa el nivel de resiliencia, y sus usos pueden ser tanto educacionales como psicológicos y clínicos. La ER, incluye dimensiones, que permiten conocer las competencias personales de un ser humano resiliente y le permite al investigador conocer en qué áreas sobresale la comunidad en estudio y cuáles se deben reforzar.

Para el cumplimiento del objetivo general de la investigación, se planteó una propuesta de educación del carácter centrado en la resiliencia que fortaleciera la competencia de aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal del estudiante; en primera instancia se necesitó conocer las dimensiones de resiliencia que poseía la muestra, para identificar los elementos relevantes que favorecen la educación del carácter centrados en la resiliencia que aportan al proyecto educativo institucional del Colegio Howard Gardner. Para ello se escogió una muestra de población objetivo de 80 escolares, seleccionados desde las edades de 8 a 17 años que constituye la población total desde los grados quinto de primaria al grado undécimo de la media académica, escogidos previamente con entrevistas con los coordinadores de grupo y psicólogo, porque presentan algunas características de factores adversos.

Este reporte de investigación se organiza en nueve capítulos, siendo el primer capítulo dedicado al planteamiento del problema, que contiene antecedentes desde las categorías que se abordan, tales como inteligencia intrapersonal e interpersonal, resiliencia y educación del carácter. Para ello, se sustentan en autores que resaltan la importancia de la educación del carácter y la necesidad que la escuela la convierta en lo primordial, que debe realizarse a través del currículo y los estándares académicos. Al respecto, algunos autores recomiendan que sea la escuela la que vele por facilitar la educación del carácter, otros plantean que la educación del carácter es un conjunto de normas para conservar el orden y fomentar la autonomía, y construir la inteligencia personal y la inteligencia ciudadana; para lograrlo se requiere, adquirir y desarrollar un conjunto de hábitos, no solo cognitivos sino morales y comportamentales.

El segundo capítulo corresponde al marco institucional del Colegio Howard Gardner, Santa Marta, que se caracteriza por ser una institución de carácter mixto y naturaleza privada, cuya modalidad es el bachillerato académico, con jornada diurna y localizado en la ciudad de Santa Marta, departamento del Magdalena, que cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

El tercer capítulo presenta el marco teórico, en donde se abordan las tendencias conceptuales acerca de la competencia de aprender a ser a través de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la educación del carácter y resiliencia. Por su parte, en el cuarto capítulo se plasma el estado del arte de las mismas categorías en estudio. El quinto capítulo comprende la metodología que siguió la investigación: transversal descriptiva,

de carácter mixto; que implicó el desarrollo de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos tanto cuantitativos, como cualitativos, todo ello con base en las fases propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014). El sexto capítulo presenta el análisis y discusión de resultados, donde las respuestas obtenidas permiten señalar que, aunque los estudiantes del Colegio Howard Gardner vivan algunos factores adversos, hay una población base con un nivel de resiliencia moderado, semilla que sirve para plantar la propuesta.

El séptimo capítulo evidencia el plan para la puesta en marcha de la propuesta del modelo de educación del carácter centrado en la resiliencia y fortalecido en las inteligencias intrapersonal e interpersonal; para la institución en estudio se propone un modelo de proyecto transversal en educación del carácter denominado “*Carácter por elección, talento en sociedad*”, donde se encuentran diariamente con la tarea de buscar estrategias para sembrar la educación del carácter desde la resiliencia en el escolar. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones del estudio, y posteriormente se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, para la ciudadanía y la vida, es indispensable propender por un modelo de aprendizaje que favorezca no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino por el contrario que permitan potencializar habilidades para la vida orientadas en la educación del carácter y la resiliencia. Al respecto, la Unesco (2016) tiene un interés creciente por la educación para la ciudadanía mundial (ECM), en busca de construir valores y competencias personales que vayan más allá de las competencias del conocimiento, con el fin de promover una transformación social, para lograr sociedades más justas inclusivas y tolerantes.

En este sentido, la misma Unesco ha establecido un ambicioso proyecto para el sector de la educación, el cual pretende que para el año 2030 se

asegure una educación que lleve a cada persona a tener un desarrollo de las competencias personales, como son la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad, competencias importantes para el mundo laboral del siglo XXI. (Scott, 2015, p.1)

Las competencias personales de aprender a ser, se convierten en el incentivo de esta investigación, en la que se buscó resaltar la importancia de educar el carácter centrado hacia la resiliencia, potenciando las inteligencias intrapersonal e interpersonales, con el fin de lograr un proceso valioso que ayude al educando a generar conciencia reflexiva frente a su autogobierno y su capacidad para desarrollar habilidades frente a la adversidad y los diversos cambios en el proyecto de vida, todo ello como estrategia que da valor al fin educativo del Colegio Howard Gardner: *Hacer personas felices y resilientes a través de su relacionamiento.*

En la actualidad todos los cambios que vivimos de manera exacerbada requieren que las escuelas brinden la oportunidad de la educación del carácter, que permita la convivencia de la diversidad, la autonomía y principalmente la aceptación y superación de los cambios en todas las dimensiones y tránsito del proyecto de vida. Es de resaltar que el informe Faure (1973), dentro de sus pilares propone: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir; e incluye las competencias personales en el pilar de aprender a ser.

Enmarcados en la competencia de aprender a ser, se pueden encontrar la educación del carácter y la resiliencia, como parte fundamental para el logro de las competencia personales que se requieren para lograr el éxito en la escuela, y la ciudadanía, y con base en constructos de autores como el psicólogo estadounidense

Lickona (2012), quien ve en la educación del carácter como la forma como desde la escuela, el escolar se puede comprender para dar lo mejor de sí, y le ayuda a tener hábitos que lo inclinen a hacer lo mejor sin importar qué desafío se presente. En esta idea, es necesario comprender que la educación del carácter es indispensable en el currículo, puesto que hoy en día no está del todo claro que la formación escolar y la educación doten a los niños y jóvenes de las herramientas indispensables para tomar decisiones morales acertadas (Hoff, 2002; Lickona, 1991; Lickona & Davidson, 2005).

Al respecto, Pérez Esclarin (2001) refiere que es necesario plantear una educación que logre desarrollar las potencialidades de los estudiantes y permita realizar su misión en la vida, por cuanto es por medio de la educación que se puede lograr el desarrollo de personas auténticas “capaces de salir de sí mismas, capaces de vivir y vivir con, es decir, de convivir, y entregarse a la gestación de una cultura y una sociedad que garantice y promueva la vida plena de todos” (p.8). Es esta combinación de carácter, resiliencia e inteligencias intrapersonal e interpersonal un aporte que favorece a los educandos, brindándoles las condiciones para obrar con autonomía, responsabilidad personal, juicio, y definir por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida, para ser mejores seres humanos.

Cabe mencionar que para el desarrollo de esta investigación fue importante abordar investigaciones desde las categorías de aprender a ser con competencias personales, educación del carácter y resiliencia. Con este propósito, se consideró conveniente realizar una revisión de antecedentes sobre resiliencia en educación, aplicado en instituciones educativas como estrategia en la formación del carácter, para conocer sus aportes, objetivos, prospectivas, principales hallazgos y conclusiones.

1.1.1 Antecedentes sobre aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Para asegurar comprensiones y conceptualizaciones clave sobre esta categoría, se acude en principio a Cherobim (2004), investigación que se enmarca en un análisis diagnóstico de la realidad, a partir de datos obtenidos en la población en estudio, que fue escogida en una escuela privada y católica. La autora define como objetivo general de su investigación, delimitar las implicaciones relacionales entre los miembros de la comunidad educativa que son relevantes para la construcción del clima escolar que ayude a conseguir un centro escolar en el marco de felicidad. El desarrollo del estudio se plantea desde diferentes puntos de vista, para el propósito de la presente investigación conviene abordarlo desde la visión de las relaciones interpersonales, en la cual la autora realza la justicia y el amor de compartir con otros, aceptar las exigencias y reconocimientos de las demás personas.

Cherobim (2004) afirma que es en la escuela mediante la enseñanza y el aprendizaje de los valores para una vida armoniosa, donde se pueden aprender las relaciones interpersonales, porque se tiene “la posibilidad de vivirlos en el día a día, evaluarlos y participar de un proceso de crecimiento” (p.89). Este estudio reconoce que ser feliz no es una meta restringida a pocos, sino que depende de la actitud y voluntad propias y allí emerge el liderazgo ejercido de modo constructivo, puesto que es un factor significativo en la construcción del clima escolar, ya que el rol directivo reclama la presencia actuante para resolver relaciones interpersonales en conflictos. En esta discusión, Cherobim (2014) se refiere a la necesidad de que la institución y quienes hacen parte de ella, trabajen en el “cultivo de la dimensión intrapersonal para que el cultivo interpersonal sea satisfactorio” (p.300). Finalmente se concluye que, para mantener un sistema relacional saludable, se hace necesario “mantener constantemente una ecología emocional equilibrada” (p.300), que permite aprender a ser feliz y así lograr la armonía del ser.

Otro estudio relevante es el de Castillo y Sanclemente (2010), el cual tuvo como propósito diseñar y evaluar una secuencia de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional y cognitiva en los estudiantes, así como lograr una formación integral abordando las dimensiones del sentir, el pensar, el actuar para diseñar una estrategia alternativa que permitiera enseñar y desarrollar la educación emocional. Las investigadoras partieron de la pregunta *¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes a partir de una secuencia de actividades que permitan mejorar las posibilidades de utilizar el potencial intelectual para el aprendizaje de las ciencias naturales?* Y los hallazgos permitieron concluir que la incorporación de la inteligencia emocional al curso de ciencias naturales, garantiza la evaluación cualitativa de los estudiantes, porque reconoce integralmente las dimensiones del ser humano. Es decir, se valoró el esfuerzo puesto por los estudiantes, su voluntad de hacer y superar los obstáculos, de mejorar su desempeño, de trabajar en equipo, respetando al otro como persona, el saber escuchar, la responsabilidad, la puntualidad, entre otras. Los docentes por su parte, ponen en práctica la enseñanza personalizada a cada estudiante como ser humano individual y social, con su singularidad, con diferentes ritmos y estilos de aprendizajes, y no como un mero sujeto cognitivo procesador de información. Finalmente, Castillo y Sanclemente (2010) afirman que integrar la educación emocional a las ciencias naturales, desarrolla las habilidades interpersonales e intrapersonales, ya que, los aspectos denominados por las autoras como volitivos, afectivos y sociales, son indisociables de lo cognitivo.

En una perspectiva más amplia, se retoma el estudio de Torres (2011), denominado “*Educación para ser hoy. Una perspectiva de educación diferente y creativa*”. Esta investigación se realizó en el marco de resolución de la pregunta *¿Es posible una escuela diferente?*; la investigadora hace un recorrido por la

realidad de la escuela y sus contrastes educativos desde una perspectiva de escuela libre, flexible, abierta. Torres (2011) argumenta que a la escuela le han dado muchas responsabilidades y le trasladan los fracasos sociales, para que sean resueltos al interior de las instituciones. Afirma, además, que ya no es solo un lugar de aprendizaje, sino que se ha convertido por acciones político-sociales, en un espacio multicultural, en el que estallan conflictos que no son generados dentro de la escuela. Dicha realidad exige proyectos que ayuden a resolver y mejorar el sistema educativo y con ello la escuela; ya que es importante resaltar que es uno de los espacios más significativos del niño, por tanto, ella debe relacionarse con la familia, el entorno, el medio ambiente, las estructuras políticas y las estructuras pedagógicas.

La autora afirma que, para conseguir una buena escuela, hay que incluir el desarrollo de la capacidad creativa, pero no solo vista como expresión plástica, sino como una forma de preparar al niño para que sea crítico de su realidad. De igual manera, considera relevante educar lo emocional, desde el aprendizaje de la escucha, de sus propias vivencias e intereses porque facilita el conocimiento, desarrolla en los estudiantes la curiosidad y los lleva a tener nuevos retos de aprendizajes. Concluye que sería favorable un modelo educativo donde los alumnos sean los que planteen los problemas y ellos mismos propongan las soluciones, porque así es posible educar las competencias personales de participación, motivación, autoconocimiento, y se mantiene la actitud positiva hacia el aprendizaje.

En la misma línea de trabajo, se encuentra el estudio de Perelman (2013), el cual tuvo como objetivo general analizar la relación existente entre las fortalezas de carácter (Seligman & Peterson, 2004) y la satisfacción con la vida, con el rendimiento deportivo de futbolistas de las divisiones inferiores; la pregunta central de la investigación fue establecer si los futbolistas que tienen un alto rendimiento deportivo durante el periodo de competencia (partidos de 90 minutos aproximadamente) presentan mayores fortalezas de carácter y/o un mayor nivel de satisfacción con la vida de aquellos que tienen un bajo rendimiento. En este estudio participaron 15 personas nacidas en el año 1997, todos varones y jugadores de fútbol de las divisiones inferiores de un equipo afiliado a los torneos de la asociación del fútbol argentino.

Los resultados arrojaron que las fortalezas del carácter más altas son la integridad, vitalidad, humildad y gratitud, aunque que sería esperable encontrar jugadores que presentaran estas fortalezas. El autor contó con el instrumento IVyF (desarrollado por Castro Solano & Cosentino, 2008) y en la aplicación encontró que los promedios más bajos se dieron en las fortalezas “amor por el saber” e “imparcialidad”. Perelman (2013), encuentra que hay una correlación fuerte o intensa entre las fortalezas de carácter de los jugadores y su nivel de satisfacción con la vida, principalmente con la fortaleza de la esperanza, amor y humor, pero que no existe una correlación significativa con las fortalezas de carácter y el logro del rendimiento deportivo.

Por otra parte, se retoma una investigación que se sitúa en una escuela, en procesos de transformación hacia el modelo intercultural e inclusivo, con el fin de comprender cómo es ese proceso integrado con la dimensión personal y emocional, favorecen el desarrollo integral del alumno. Escobedo (2016) retoma como estrategia metodológica parte de la aproximación etnográfica, para analizar el caso de una escuela y posteriormente, el caso de una maestra concretamente con su historia de vida, las prácticas de aula, y todas aquellas acciones que se desarrollan en el centro en las que está implicada. La autora resalta que las transformaciones positivas que se han generado en el aula de la maestra, han favorecido la atención a la diversidad, las asambleas, las tertulias dialógicas y las rutinas, ya que todas estas prácticas se realizaban contando con la participación de todo el alumnado.

Dentro del apartado de *aprender a ser*, la autora afirma que no se debe educar para que el alumno se comporte, sino, que se debe educar para que aprenda a escuchar al otro, para que logre la paciencia, respetar las diferencias y valorar la intervención de los compañeros, resalta que se debe reflejar en la escuela los cambios. El estudio concluye con que los cambios deben ser sentidos y creer en ellos para que las actuaciones se traduzcan en impactos positivos para el educando y la sociedad. Con respecto a la educación de la emoción, Escobedo (2016) argumenta que ayuda al alumnado a relacionarse de manera más dialogante con sus compañeros, a discutir menos y a llevarse mejor los unos con los otros, por último, define que, el profesorado también debe realizar un trabajo consigo mismo, para que entren al aula como personas y no solo como docentes.

Un estudio similar se desarrolló en el distrito de Huancayo, Perú, con una población de 5000 mil estudiantes de instituciones públicas y privadas, en el mismo Limaymanta (2014) escogió una muestra de 260 estudiantes, con una metodología correlacional descriptiva. Su objetivo fue establecer la relación existente entre las variables resiliencia e inteligencia emocional, utilizando la escala de resiliencia de Wagnild y Young, y el inventario de inteligencia emocional de Goleman. La autora concluye que no existe correlación entre las variables resiliencia e inteligencia emocional. Para ello, argumenta que cada variable puede aprenderse por imitación en los procesos de atención, retención, reproducción y refuerzo. Entre los resultados de investigación, resalta que las diferencias por género en la mayoría de las dimensiones, favorece a las mujeres, mientras que las dimensiones que más desarrollaron fueron: a) confianza, b) perseverancia, c) empatía y todas aquellas dimensiones que se requieren para trabajar en sentirse bien solo, autodominio, y autocontrol. Con respecto a la correlación, según la situación familiar de la muestra se observó que las familias monoparentales, nucleares y compuestas brindan más situaciones experienciales, pues sus miembros pueden dotarse de resiliencia y desarrollar la habilidad de inteligencia emocional de forma directa.

Otro estudio que aborda las inteligencias emocional, intrapersonal e interpersonal es el de Díaz (2015), cuyo objetivo principal corresponde a desarrollar un programa académico a través de la potenciación de estas inteligencias. La investigadora utilizó el método de estudio no experimental y correlacionó los aspectos de atención, claridad y reparación de la inteligencia emocional, en una muestra de 30 alumnos en edades comprendidas entre 8 y 9 años, que cursaban cuarto de primaria, evaluando las siguientes variables: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Los resultados relevantes mostraron que el rendimiento académico se ve influido por el grado de inteligencia interpersonal e intrapersonal de los alumnos. De igual manera, que la atención y la reparación emocional influyen de forma directa en el rendimiento académico, concluyendo que existe una correlación entre inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal y el rendimiento académico, lo que es altamente significativo, por lo tanto, se debe tener en cuenta la variable de inteligencia emocional dentro del aula, ya que influye directamente en el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, en los hallazgos también se hace explícita la recomendación respecto a la cantidad de los participantes, ya que es necesario desarrollar un estudio similar con una muestra más amplia y que, además, contemple la dimensión familiar. Finalmente, Díaz (2015) afirma que el programa incluido en su propuesta puede servir como guía para intervenir en casos de problemas de convivencia o violencia escolar.

Luego de esta revisión de antecedentes, es posible encontrar similitudes entre los resultados obtenidos en los estudios abordados, de igual manera se encuentra que la mayoría de los autores concuerdan en que, si se potencian las competencias de aprender a ser, el escolar logrará desarrollar la confianza en sí mismo, la perseverancia, la empatía, la autonomía y el autocontrol, habilidades necesarias para convivir en la sociedad. Al respecto, autores como Cherobim (2004) concluye que la felicidad no es una meta reservada para un grupo exclusivo, sino, que depende de la actitud y voluntad de cada persona. Una postura similar la plantea el estudio de Torres (2011), quien apoya el desarrollo de un nuevo modelo educativo que eduque las competencias personales y los alumnos sean quienes planteen los problemas y soluciones desde sus propias vivencias. Por su parte Escobedo (2016), concuerda en que los cambios deben ser sentidos y creer en ellos, de esta manera se traducirán en impactos positivos para el educando y la sociedad, también, resalta un aspecto imprescindible para el éxito de este proceso: el trabajo que deben realizar los docentes consigo mismos. Finalmente, Díaz (2015) quien encontró en su investigación relación directa entre la inteligencia intrapersonal, interpersonal y el rendimiento académico de escolares, resalta la necesidad de fortalecer las inteligencias, sobretodo la intrapersonal en las aulas para poder alcanzar resultados académicos favorables.

1.1.2 Antecedentes sobre la educación del carácter.

Ante las diferentes crisis o factores adversos que se evidencian en las escuelas es necesario, en el marco de este proyecto, citar antecedentes que vean en la educación del carácter, centrado hacia la resiliencia, el camino para formar la persona y que puedan fundamentar las competencias intrapersonal e interpersonal de aprender a ser, donde el escolar pueda superar cualquier circunstancia adversa, pero principalmente, pueda cimentar su proyecto de vida dando la mejor versión de sí mismo y siendo un mejor ser humano para compartir con otros.

La educación del carácter comprende la educación del individuo de manera integral, y los diversos autores lo articulan con diferentes áreas del ser humano, como la promoción de los valores, la moral, la ética y por último con las emociones. Ese es el caso del estudio de Zarazaga (1979), donde se parte de la afirmación realizada por Olivier Reboul, sobre la cual “la educación moral no es en el fondo otra cosa que la misma educación” (Zarazaga, 1979, p.113). El autor concuerda con Reboul pues según él, la meta educativa se trata de instruir sobre valores para alcanzar objetivos que llevan alguna nueva perfección y reflexiona sobre otros autores, quienes en su experiencia afirman que “la virtud ha muerto”. El autor se basa en su experiencia en aulas universitarias, donde al plantear el tema de educación moral, produce en los estudiantes una actitud defensiva y en otros casos negativa. Zarazaga (1979) piensa que la virtud ha perdido fuerza, y que el educador es el directamente implicado porque se requiere de un esfuerzo conseguir aquellos valores que intenta enseñar (Nadie puede dar de lo que no tiene).

En esta perspectiva, el educador intenta enseñar los valores, desde el abandono del terreno neutro de los conceptos, porque en su cotidianidad carece de lo que enseña. Así mismo, asume que la muerte de la educación del carácter, “viene provocada por estos falsos defensores del orden, que, defendieron un orden arbitrario, han socavado la noción misma de orden; por estos relativistas absolutos, que, hablando de valores, han destruido toda creencia en el concepto mismo de valor” (Zarazaga, 1979, p.113). Esta forma de educar sobre virtudes solo genera tanto en el profesor como en el alumno una actitud hipócrita. Zarazaga (1979), afirma que en definitiva los valores morales encierran un contenido humano necesario para la construcción del hombre; y que es la educación quien deberá plantearse y resolver la mejor manera posible del establecimiento de valores, normas, cualidades que lleven a la perfección del ser humano.

En medio de estos análisis, se recurre a las ideas planteadas por Wilson (1999) quien afirma que el interés renovado de los valores morales universales, abre la puerta para la educación moral en los Estados

Unidos, estableciéndose la base para la educación del carácter y educar a los niños en las virtudes de la honestidad, el honor, el respeto y el valor. El autor reconoce que los valores morales universales son creencias, virtudes y normas que son verdaderos (beneficiosos para el florecimiento humano) sin importar el lugar y la época. Wilson (1999) afirma que los valores incorporados al carácter son llamados virtudes, y se logra tener una virtud cuando su respectivo valor se practica de manera consecuente y continua. Además, considera que el carácter no es una habilidad que se pueda aprender, ni una conducta que se pueda elegir, sino que es un aspecto del propio ego, en ese sentido, el carácter es conocimiento auto incorporado y

Este aspecto hace una distinción moralmente importante que debe hacerse entre carácter y personalidad. La personalidad es única. Varía de persona a persona. El carácter, por su parte, se refiere a la materialización de virtudes a las que todas las personas pueden aspirar por el hecho de ser humanos. (Wilson, 1999, p.2)

En su disertación el autor sostiene que la visión de la educación del carácter en los Estados Unidos con su enfoque individual, debe hacerse más allá de la virtud personal y deben enfocarse en normas éticas para las relaciones interpersonales y familiares. Concluye que la educación del carácter, aunque se predica como una reafirmación de los valores universales, necesita ser fortalecida con normas y esos valores sociales, pueden ser elegidos a consenso con la sociedad.

Por otra parte, se analiza el estudio de Valderrama (2005), que se enmarcó en dar solución a la preocupación por el comportamiento de las personas, especialmente de los jóvenes, a través de la educación del carácter y específicamente con el desarrollo de la virtud. La investigación empleó el método empírico de carácter descriptivo y la muestra estuvo constituida por estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, Colombia. La misma estaba conformada por dos grupos, uno del grado 10° y uno de 11°, participantes en edades consideradas de la adolescencia, donde el autor resalta que existen cuatro grandes fuerzas que se relacionan con el grado de virtud: a) La primera y la que más influye, es la presión social que les hace presentarse como deseables socialmente; b) La segunda está dada por el clima percibido en el hogar. c) La tercera marcada por aspectos que tienen que ver con el clima percibido en la iglesia y la religiosidad, d) la cuarta por el clima percibido en la institución educativa.

El autor resalta que en el concepto de carácter existen dos perspectivas, algunos afirman que el carácter es un aspecto fijo de las personas y que además no todo el mundo tiene la capacidad de cambiar, o incluso de modificar el carácter. Mientras que otro grupo admite que el carácter puede ser cambiado, con actos de elogio, censuras morales, desarrollo de modales, o crisis que ayudan a reexaminar y modificar sus valores básico y con ello su carácter.

En una perspectiva amplia, se reconocen los aportes de Sánchez (2005) quien enfocó su investigación en el tema de los problemas de inadaptación escolar, principalmente en aspectos muy concretos de este fenómeno, como ha sido el fenómeno bullying referido a abuso y maltrato entre escolares. Este estudio se realizó desde la visión del profesorado, acerca de la tipología de problemas que acontecen en un centro educativo y más concretamente en el recinto de clase. El análisis realizado permitió reflexionar sobre las diferencias que presentan los sujetos en su razonamiento moral, en creencias sobre causas y consecuencias del conflicto, y principalmente entre las variables de género y razonamiento moral, lo que arrojó efecto significativo, debido a que los estudiantes hombres obtienen menores medias en comparación con las estudiantes mujeres.

Esta investigación hace precisión de los análisis descriptivos que muestran que el alumnado elige las respuestas más correctas moralmente, debido que poseen un buen dominio de razonamiento moral. Sin embargo, cuando esos derechos les atañen directamente a ellos o están muy cercanos a sus propias vivencias, la tendencia se invierte eligiendo mayoritariamente opciones de respuesta menos moral. Esto sugiere que los estudiantes sí son capaces de discriminar aquellas alternativas con las que no coinciden en su razonamiento moral. Sánchez (2005) propone, que siendo la familia un agente socializador, es relevante para ser objeto de análisis, sobre todo con variables sociodemográficas, grado de formación, cultura de los padres, y las horas de dedicación a los hijos. Todo ello, refiere la autora, puede que indique cuales son las tendencias de comportamientos ante los conflictos experimentados entre iguales.

Otro aporte de la literatura se encuentra en la obra de Jensen (2008), en la cual el autor hace un recorrido por diversos especialistas, con el fin de resolver la pregunta, ¿en qué grado las ideas morales de los adolescentes dependen de sus ideas culturales y en qué medida son un resultado de los procesos cognoscitivos? Para lograr una aproximación a la respuesta, Jensen acude a Piaget (1932), quien aplicó métodos de juegos para lograr claridades sobre sus conceptos acerca del desarrollo moral, concluyendo que los niños razonan acerca de los temas morales con dos enfoques distintos y que lo hacen de acuerdo con el nivel de desarrollo cognoscitivo. El primero lo denomina moralidad heterónoma, donde afirma que las reglas morales, son transmitidas por los padres, o una figura de autoridad y el otro enfoque corresponde a la moralidad autónoma, que es cuando el niño comprende las reglas morales y que puede ser modificada, solo si la persona así lo decide.

En este aporte conceptual es de resaltar el concepto de desarrollo moral que acoge Jense (2008), con base Kohlberg (1958) que al igual que Piaget, consideró que el desarrollo moral, cambia a medida que se desarrolla lo cognitivo, el estrato socioeconómico, la inteligencia y el nivel de escolaridad de la persona,

puesto que “a medida que el desarrollo avanza y el pensamiento de los individuos se vuelve más maduro, se incrementa tanto el razonamiento moral como el racional” (Arnet, 2008, citado por Jense, 2008 p.120).

Estudios complementarios como el de Rivas de Mora (2012), aborda las fortalezas de carácter como cualidades positivas que poseen las personas y que potencian su propio bienestar y el de otros. Además, plantea la resiliencia vista como capacidad de hacer frente a adversidades. En su estudio, la autora utiliza la exploración de campo, a través de un cuestionario de fortalezas de carácter de Peterson y Seligman y la escala de resiliencia de Connor Davidson, practicados a un grupo de 522 estudiantes de primero a sexto año de medicina. Esta investigación resalta que las fortalezas de carácter más débiles son: humildad, autorregulación, prudencia y perdón, y las que más destacan son la esperanza, gratitud, bondad y equidad; concluye, que la resiliencia se relaciona significativamente con varias características de las fortalezas del carácter, pero no presenta una relación significativa con las fortalezas de humildad y espiritualidad; por ello, la autora recomienda incentivar su adquisición con programas de prevención y el desarrollo de las fortalezas de resiliencia y comportamiento positivos, para que cada persona reconozca y las utilice en la cotidianidad, logre capacidades más desarrolladas y obtenga un mejor desempeño en sus estudios.

Desde otros abordajes, se encuentra la investigación de Carreño (2014), enfocada en la formación ética del profesorado y la cual pretende indagar aquellos aspectos que, en términos éticos, movilizan las decisiones y acciones de los docentes para reconocer algunas dimensiones de la personalidad moral que el profesor estima y el modo de comprender y poner en práctica la educación en valores. El estudio se realizó a través de una recopilación y la hermenéutica de relatos biográficos de experiencias y se aplicó a un grupo de profesores provenientes de distintos centros educativos, que se encuentran ubicados en la ciudad de Barcelona. El autor resalta que los docentes hablan de la autonomía, la libertad y la responsabilidad como tres ámbitos esenciales en el proceso de una educación en valores en la escuela, y que cobran relevancia sustancial en la etapa de la adolescencia. Pero de igual manera, manifiestan que entienden que estos valores no se dan de manera responsables en las edades de adolescente y aun en ellos mismos como docentes, por ello, surgen aspectos como el autoritarismo, la permisividad y un paternalismo que impiden la capacidad de autogobierno.

Un aspecto relevante en este estudio es la manera en la que los docentes ven en el cumplimiento de observadores, planificación, metodologías, instrumentos que “encasillan” y que les generan inseguridades y limitan su capacidad de creatividad o asumir cambios. Por último, el autor propone que una forma efectiva de educar en valores se da por la narrativa de las propias historias, porque permite un reconocimiento de la dignidad del otro.

Recurriendo a los antecedentes en el contexto colombiano, se recurrió al estudio de Rocha y Tocora (2015), que tuvo como objetivo realizar un acercamiento reflexivo de las concepciones de ética y valores que tienen los estudiantes del grado 11°, con miras al mejoramiento de la sana convivencia de los estudiantes debido al problema detectado de agresiones entre estudiantes, faltas de respeto a los adultos, deshonestidad en la presentación de sus trabajos, incumplimiento de las normas del manual de convivencia. Para tal efecto, se implementó el diseño de investigación acción, con enfoque cualitativo y transversal reflexivo. Los autores consideran que en las edades de los estudiantes de grado 11, se sintetiza el proceso de formación moral que han adquirido en el desarrollo de su vida escolar.

En sus conclusiones resaltan, que los estudiantes de dicho grado conciben la ética desde constructos teóricos de conciencia de grupo, solidaridad, bien común, conciencia de legalidad, conciencia de compromiso y responsabilidad, pero a la par, definen que los resultados obtenidos son contrarios a la vivencia relacional de los estudiantes en su ambiente escolar. Estos resultados hicieron necesario diseñar momentos de formación en ética y valores para un mejor desarrollo moral, que a su vez contribuyeran a los procesos de afrontamiento de las diferentes problemáticas de convivencia escolar en las instituciones escogidas, definiendo la necesidad de establecer a mediano plazo una propuesta curricular y metodológica en ética y valores que sea implementada desde los primeros grados.

Otro estudio nacional que se retoma como antecedente es el de Agudelo (2016), el mismo se desarrolla en una institución educativa específica, puesto que sus estudiantes presentan características particulares por la zona en la que viven y las experiencias que se desarrollan en sus entornos sociales y familiares, en las que incluso se presentan problemáticas sociales como la delincuencia y consumo de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes. El objetivo principal de la investigación fue analizar el desarrollo de la autonomía moral, mediante el aprendizaje significativo y la resolución de problemas, para el fomento de la convivencia social en la clase de Ciencias Sociales con los estudiantes del grado 8°. Para ello, seleccionaron una muestra con 27 estudiantes del grado 8, en un rango de edades de entre 12 y 15 años. La investigadora resalta que puede ver que alumnos de grado octavo están arraigados a metodologías de corte tradicionalista, que inhibe el desarrollo de la autonomía moral, reflejado en un comportamiento heterónomo, en el cual su conducta se orienta por intereses propios o se guían por normas externas, que dificultan el ejercicio de una convivencia social, y las relaciones interpersonales de los estudiantes, y precisa que se requieren establecer estrategias que contribuyan al fomento de una convivencia social que fortalezca la autonomía moral en los estudiantes.

Agudelo (2016) concluye que las herramientas institucionales como el observador, el anecdotario y la agenda, no impulsan la construcción de sujetos morales, por lo contrario, afianzan las conductas

heterónomas de los alumnos, y se convierten a largo tiempo en obstaculizadores, que arraigan fuertemente la dependencia del sujeto hacia un control diario, o que la constante implementación de estas herramientas, conlleva a que estos pierdan validez y legitimidad frente a los estudiantes y que el contexto familiar de los alumnos, continuamente fortalece la heteronomía ya sea por mecanismo de control o mecanismo de premio y recompensa. Finalmente, recomienda que se deben propiciar el fortalecimiento de los valores, principios, deberes, y que no sean solo desde una asignatura, sino que se constituya en uno de los principales objetivos de la sociedad, y de la escuela.

Por otra parte, se encuentra la investigación de Peñacoba-Arribas y Santa Cruz-Vera (2016) en la que se aborda la educación de la voluntad en la sociedad actual. Las autoras sostienen que entre los factores adversos para el logro de la educación de la voluntad se encuentra el permisivismo educativo, el fomento de una cultura emotiva, así como el facilismo y la mediocridad que alimentan una voluntad débil. Afirman, además, que la educación de la voluntad debe realizarse con doble propósito: el del conocimiento y el motivacional. De igual manera, aseveran que existen tres tendencias para la formación de la voluntad: a) educación de la voluntad, b) educación del carácter y c) educación moral.

En su aparte sobre la educación del carácter, Peñacoba-Arribas y Santa Cruz-Vera (2016) hacen un interesante análisis de diversos autores donde resaltan a Thomas Lickona y la importancia de su propuesta sobre la educación del carácter, como el cultivo de la virtud y la necesidad de que la escuela la convierta en un eje primordial que se viabiliza a través del currículo, los estándares académicos, la ética del ambiente, las actividades extracurriculares y el compromiso del personal académico, administrativo, alumnos y padres, es decir, de la comunidad educativa. En las conclusiones, las autoras afirman que la educación de la voluntad en el joven es importante porque favorece el crecimiento personal, y recomiendan que sea la escuela la que vele por facilitarla, además consideran conveniente desarrollar nuevas investigaciones de diseños de estrategias pedagógicas para la formación de la voluntad de los jóvenes en la sociedad actual.

El último hallazgo en esta categoría es el de Cárdenas y Peñalosa (2016), quienes plantearon el diseño una propuesta en formación de valores, para fortalecer la convivencia escolar en los niños y niñas de quinto grado del Colegio Salesiano de la ciudad de Bucaramanga. El estudio tuvo como diseño metodológico la etnografía y contó con la participación de los estudiantes de quinto grado del colegio en mención. El proceso de la investigación, tuvo en cuenta el desarrollo de grupos focales con estudiantes, profesores y padres de familia, con base a la identificación y manejo de la convivencia estudiantil, además de entrevistas semiestructuradas con las familias, para identificar las problemáticas en la comunidad estudiantil. Los hallazgos mostraron actitudes de rechazo, poca tolerancia e individualidad en prácticas de interrelación,

cuyas mayores causas son generados por violencia intrafamiliar, además de familias disruptivas con problemas con la justicia, así como factores que afectaron la convivencia de los niños y niñas en estudio.

El estudio mostró la importancia de generar proyectos organizados y transversales para fortalecer la práctica de valores en niños y niñas. Así como establecer modelos parentales, familiares y profesoriales de buenas formas de convivencia para la promoción de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Los autores señalan de igual manera, la importancia de mejorar las prácticas para convivir desde la edad infantil, porque permite construir más y mejores ciudadanos, con capacidad de fomentar la paz en todas las estancias de su vida y en la interacción diaria con los demás. Finalmente, la propuesta se basó en estrategias pedagógicas de estilo constructivista, con enfoque integral que involucran a toda la comunidad educativa en las acciones y compromisos para el logro de los objetivos; de igual manera, proponen la promoción de nuevas formas de enseñanza, que sean ajustadas a las exigencias del Siglo XXI.

Todo este recorrido por estudios que abordan la educación del carácter, permiten comprender la educación del individuo de manera integral, y los diversos autores lo articulan con diferentes áreas del ser humano, como la promoción de los valores, la moral, la ética y por último con las emociones. Posturas como la del autor Wilson (1999), quien hace una distinción moralmente importante al afirmar que los valores incorporados al carácter son llamados virtudes, y se logra tener una virtud cuando su respectivo valor se practica de manera consecuente y continua, puede ser alcanzado por cualquier persona por el simple hecho de ser humano; mientras que la personalidad es única, pues varía de persona en persona.

También se reconocen los aportes de autores como Valderrama (2005), los cuales concluyen que es en la adolescencia donde mayor impacto tiene la educación del carácter ya que los jóvenes están en contacto con 4 grandes fuerzas que se relacionan con su grado de virtud; además, ellos mismos experimentan la presión social (quieren ser socialmente deseables), así como el clima percibido en su hogar, en la iglesia (religiosidad) y en la institución educativa. En consonancia, Jensen (2008) considera que los niños razonan respecto a la moralidad con dos enfoques distintos: el primero denominado moralidad heterónoma (reglas morales transmitidas por los padres o figuras de autoridad) y la moralidad autónoma (se comprenden las normas morales y pueden modificarse solo si así lo decide); para este autor, a medida que el desarrollo avanza, los pensamientos se convierten más maduros, y el razonamiento moral y racional se incrementa.

De igual manera, resalta Carreño (2014) la postura de los docentes, quienes ven en los observadores y planillas, metodologías que encasillan y generan inseguridades, además, limitan su capacidad de creatividad o asumir cambios. Por ello, propone educar en valores desde la narrativa de las propias historias, ya que ellas permiten un reconocimiento de la dignidad del otro, y manifiestan que la autonomía, la libertad y la

responsabilidad son ámbitos esenciales en el proceso de educación de valores en una escuela. Por su parte, Agudelo (2016) concuerda en que las herramientas institucionales como el observador, anecdotario y la agenda, afianzan conductas heterónomas en los estudiantes y se convierten a largo plazo, en obstaculizadores que arraigan la dependencia hacia un control diario, y conlleva a que pierdan validez y legitimidad frente a los alumnos; por lo que sugiere que, en lugar de estas estrategias, se fortalezca el trabajo en el desarrollo de los valores, principios y deberes.

Finalmente, Peñacoba-Arribas y Santa Cruz-Vera (2016) sostienen que entre los factores adversos para lograr la educación de la voluntad se encuentra el permisivismo educativo, el facilismo y la mediocridad que alimentan una voluntad débil. Afirman los investigadores que la educación de la voluntad debe desarrollarse con doble propósito (conocimiento y motivación), además, consideran que existen tres tendencias para la formación de la voluntad: educación de la voluntad, educación del carácter y educación moral.

Para lograr concluir con este apartado, es importante resaltar que la educación del carácter encierra un contenido humano, que ayuda para la construcción del ser y que es a través de la escuela que se debe resolver. En esa medida, la educación del carácter debe fomentar en el estudiante la personalidad positiva, inculcando valores y promoviendo habilidades socioemocionales como la empatía, la motivación, la autorregulación, la solidaridad, la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la fortaleza, la honestidad y la autodisciplina.

1.1.3 Antecedentes sobre resiliencia.

La última agrupación de estudios en este apartado de antecedentes, refiere a aquellos que abordan la resiliencia. Al respecto, se encuentra la investigación de Serrano (2016) quien, usando la metodología narrativa como medio de indagación, busca dar coherencia y justificación a los hechos y al descubrimiento y desarrollo identitario de los futuros docentes. Este estudio está orientado a conocer los factores que llevan a futuros docentes en formación a alcanzar niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno, en donde se resalta que es necesario introducir en el currículo de formación del profesorado temas teórico-prácticos para afrontar situaciones de duelo y fomento de la resiliencia. Además, el autor considera la urgencia de implementar planes de formación del profesorado, que proporcionen habilidades en los profesores que les permitan desarrollar en los estudiantes oportunidades de aprender y asumir

responsabilidades sobre decisiones que implican un componente ético. Se concluye que también sería necesario desarrollar un módulo sobre la aplicación de sistemas éticos interculturales.

Otro estudio analizado es el de Uribe (2015), titulado “La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa”. Esta investigación se realizó con el fin de entender el valor de la implementación de prácticas resilientes dentro del sistema educativo y el nivel de compromiso que cada componente de la escuela tiene en este proceso, con el fin de aportar al ámbito educativo, así como a la gerencia educativa, de nuevas perspectivas frente al diseño, aplicación de procesos de resiliencia y formas de organización en la escuela en relación con la convivencia escolar. A partir de los hallazgos, la autora logró establecer que la escuela, además de la familia, son ámbitos generadores de resiliencia, resalta, además, que es importante reconocer que investigaciones como estas brindan la posibilidad de explorar en el campo de la resiliencia, como una herramienta de intervención en procesos para mejorar la convivencia escolar.

En el mismo espectro de la educación escolarizada, se aborda el estudio de Moreno (2011), donde focalizaron su objeto de estudio en la práctica psicomotriz, por el hecho de ser una intervención educativa y de ayuda que tiene el juego como instrumento primordial, promoviendo un acercamiento más íntimo entre el adolescente y el adulto. El proceso de investigación fue realizado con una población que convive con diversos factores específicos de riesgo y los aspectos reflejan en el adolescente la falta de seguridad en sí mismo y en su propia identidad como ser participante de un grupo social, ocasionándole bloqueos en su relación con el entorno. Bajo dichas circunstancias, argumenta la autora, el joven busca en instituciones de apoyo educativo y de asistencia social, una atención específica e individualizada por parte del educador que le acompaña, recibiendo en algunos casos el apoyo emocional y psicológico que muchas veces no tiene la oportunidad de recibir en otros ambientes. Resalta además Moreno (2011) en sus prospectivas, implantar en contextos educativos que presenten condiciones organizacionales favorables y que trabajen con una población de características idénticas o similares (‘chicos y chicas en situación de riesgo personal y social’), la promoción de la resiliencia a través del vínculo entre adolescentes y educadores, como una acción factible para la realidad de un centro de educación abierto.

Una investigación relacionada es la de Silva (2012), denominada “Resiliencia en estudiantes del v ciclo de educación primaria de una institución educativa del Callao”, que tuvo como propósito determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes del V ciclo de educación primaria. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa ubicada dentro de un contexto adverso para los niños, en el sentido de que se observan aspectos negativos como delincuencia, pandillaje, drogadicción, entre otras situaciones que expone a los

niños al peligro. Dentro de sus propuestas prospectivas, la autora sugiere estudiar la posibilidad de incluir programas de fomento de la resiliencia en las escuelas como parte de su diseño curricular. También, considera importante incluir en la escuela de padres el tema de la resiliencia, así como capacitar a los docentes sobre este tema, para que en las horas de tutoría puedan fomentar el desarrollo de la resiliencia.

Otro estudio de orden doctoral que aborda la resiliencia es el de Quiñones Rodríguez (2006), en donde se analizan trece casos colombianos de sujetos que han tenido que enfrentar situaciones adversas. La autora concluye que, si bien la adversidad asociada a la presencia de episodios o condiciones de vida traumáticas genera desorganización, caos e incertidumbre, estas condiciones se pueden llegar a transformar en factores que dinamizan el carácter de los sujetos y los orienta a construir procesos creativos que les permita afrontar de manera resiliente dichas adversidades.

En la misma línea se aborda el estudio de Colop (2011), cuyo objetivo principal fue establecer la relación que existe entre inteligencia emocional para lograr la resiliencia. Para el desarrollo del estudio, se tomaron en cuenta dos establecimientos del municipio de Cantel del departamento de Quetzaltenango, Guatemala, específicamente el Colegio Escriba que atiende los niveles de básico y bachillerato y la Escuela de Enfermería (Asociación para el desarrollo integral y capacitación técnica básica). Los hallazgos sugieren que efectivamente existe relación entre inteligencia emocional y resiliencia, sin embargo, una posible explicación es que existen algunos factores tales como las características de la personalidad, los recursos intelectuales y afectivos, incluidas distintas labores artísticas, o el propio sentido del humor, que pueden ser producto de un escape, o una “sublimación de las penas”, que permiten descubrir en el ser humano algunas facetas desconocidas o recursos que pueden a su vez, dar lugar, a que de la desgracia se consiga extraer éxitos e ideales más altos. Entre sus conclusiones, la autora resalta que la inteligencia emocional es necesaria, más no fundamental para la resiliencia, ya que en el estudio se comprueba que el 90% de los sujetos son resilientes, pero su inteligencia emocional está entre el segundo y tercer nivel, lo cual probablemente se deba a otros factores, no analizados en el estudio.

En este apartado se retoma nuevamente el estudio de Rivas de Mora (2012), haciendo énfasis en el desarrollo de la resiliencia, en cuanto se ubica un análisis centrado en el modelo salutífero (Es la posibilidad de resignificar nuevos goces y con ello el enriquecimiento subjetivo) de la Psicología positiva. Esta investigación refiere al contexto universitario de la carrera de medicina, por tanto, la convierte en un elemento de gran interés para el estudio del manejo de las emociones, las fortalezas de carácter y la resiliencia. Los resultados mostraron que los estudiantes engloban la resiliencia en cuatro dimensiones: a) Competencia personal y tenacidad, b) Aceptación positiva del cambio, c) Control y d) Influencias

espirituales. El constructo resiliencia se describió a través de la determinación de cuatro subescalas o dimensiones como son: a) Aceptación positiva del cambio, b) Competencia personal, c) Control y d) Espiritualidad, generadas a partir del análisis factorial del instrumento.

Finalmente, entre sus propuestas Rivas de Mora (2012) recomienda fomentar en el estudiante el desarrollo de una personalidad positiva, humanizando los estudios, inculcando valores y promoviendo el desarrollo de habilidades sociales como autorregulación, motivación, empatía, capacidad de liderazgo, negociación de desacuerdos y trabajo en equipo, permitiendo respuestas creativas y acertadas frente a las dificultades y obstáculos de la vida cotidiana.

En el caso colombiano, se acude al estudio de Bernal (2016) que tuvo objetivo caracterizar el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en el sistema de protección de Colombia, con el fin de aportar desde la pedagogía social y ayudar a optimizar las intervenciones que se realizan sobre este tipo de poblaciones. En principio la autora se enfoca en describir procesos importantes en los jóvenes como lo son: la edad de egreso y la permanencia en el sistema, la relación con la familia de origen, lo educativo, la inserción socio laboral y las condiciones de vivienda y salud. En los resultados se pueden identificar dos trayectorias en el momento de egreso de los jóvenes del sistema: la de vida independiente y la de soporte institucional o familiar.

Es así, que se logró caracterizar cómo los jóvenes que han egresado del sistema de protección no alcanzaban a terminar sus niveles básicos de estudios al egreso de sistema, aunque, son capaces de conseguir e incluso mantener un trabajo, la mayoría con salarios mínimos. Por otra parte, varios valoran y tienen en cuenta a su familia, pero prefieren no buscarla al momento del egreso o vivir con ella. De igual manera, estos jóvenes obtuvieron puntuaciones que dieron cuenta de su satisfacción con su vida, con proyecciones a futuro como continuar sus estudios, trabajar en mejores condiciones, viajar y estar con su familia. Además, quienes obtuvieron un puntaje que les situó en una resiliencia moderadamente alta, se identificaron cercanos a factores de resiliencia como: la confianza en sí mismo, la perseverancia, la independencia, además de la orientación a metas, toma de decisiones y habilidades para identificar oportunidades y aprender de ellas.

Una investigación que buscó desarrollar procesos resilientes, en los niños y las niñas en la etapa de educación inicial pertenecientes al Jardín Infantil Cofinanciado Mamá Canguro, es la de Herrera, Mendoza y Guillen (2014). En dicho estudio implementaron una propuesta pedagógica basada en talleres para primeras edades y planteaba afianzar las capacidades para superar situaciones adversas y fortalecer la dimensión personal social, en busca de mitigar los factores de riesgo, como el desamparo y el abandono que afronta la población infantil en condición de vulnerabilidad. Las autoras concluyen, que los factores de

riesgo que influyen sobre estos niños y niñas, inciden en muchos casos de forma negativa sobre su vida y en el desarrollo armónico de su personalidad, identidad y autonomía; además, los talleres aplicados les permitieron concluir que para fortalecer la resiliencia, es fundamental fortificar los pilares de la dimensión personal social, tales como: brindar afecto y apoyo, enriquecer vínculos pro-sociales, fijar límites claros y firmes, así como enseñar habilidades para la vida a través de la creatividad y el pensamiento divergente. Expresan en definitiva que los “Talleres de resiliencia en la educación inicial”, les permitieron a los niños y niñas expresarse de forma asertiva, estableciendo lazos de amistad y buen trato con otros niños, niñas, familiares y maestras.

El último antecedente que se aborda en este apartado, es un estudio que se desarrolló en un contexto latinoamericano y buscó identificar cómo la escuela favorece la construcción de resiliencia en sus alumnos, y en función de ello su objetivo principal buscaba conocer y describir las actitudes docentes que promueven la construcción de resiliencia en los alumnos. Aríngoli (2010) focaliza la investigación en el primer ciclo de una escuela primaria de características urbano-marginal de la ciudad de Villa María, donde pretende resaltar el constructo resiliencia, mediante el argumento que presenta un nuevo modo de contemplar la realidad de las aulas y de las instituciones educativas, y con ello contribuir de un modo más optimista a la formación de los alumnos como personas resilientes. Concluye que la educación como agente socializador, resulta clave e influyente en la formación de las personas, especialmente en la etapa inicial, los primeros años de vida. También resalta que es de vital importancia desarrollar la resiliencia en la educación, creando ambientes de relaciones personales afectivas, destacando el rol del profesor como un factor fundamental a la hora de transmitir esperanza y optimismo, enfocándose en el descubrimiento de fortalezas de los alumnos, puesto que los docentes son la figura principal para promover la construcción de resiliencia en ellos, y abre la prospectiva para la construcción de categorías diferentes a las sostenidas por los teóricos, y las denomina: trabajo institucional que potencia lo colectivo y búsqueda de estrategias didácticas alternativas.

De los antecedentes analizados, se hace importante resaltar las posturas de autores como Quiñonez Rodríguez (2006), quien concluye que, si bien las vivencias traumáticas generan caos, incertidumbre y desorganización, es posible llegar a transformar en factores que dinamizan el carácter de las personas y los orienta a construir procesos creativos que les permitirá afrontar de manera resiliente las adversidades. En esa línea, el estudio de Herrera, Mendoza y Guillen (2014) plantea una postura frente a los factores de riesgo que influyen en niños y niñas e inciden en muchos casos de manera negativa en su vida y el desarrollo armónico de su personalidad, identidad y autonomía, sin embargo, consideraron que la aplicación de talleres

para fortalecer la resiliencia, les permitió comprender que es necesario fortalecer los pilares de la dimensión personal, para poder lograr la expresión de forma asertiva, entre los niños y niñas afectados.

Por su parte Rivas de Mora (2012), propone fomentar en el estudiante habilidades sociales como la autorregulación, motivación, empatía, capacidad de liderazgo, negociación de desacuerdo y trabajo en equipo para saber sobreponerse a los obstáculos de la vida cotidiana. Así mismo, Moreno (2011) concuerda en que los entornos escolares en ocasiones se convierten en espacios donde los adolescentes estrechan vínculos con sus docentes y logran recibir la compañía, acompañamiento, apoyo emocional y psicológico que no tienen oportunidad de recibir en otros ambientes.

En conclusión, se resaltan autores que reafirman en su postura la importancia de la figura del docente en el proceso del desarrollo de la resiliencia de los educandos, tales como Serrano (2016), quien reconoce que es necesario que se incluyan en el currículo de formación docente, temas teóricos prácticos para afrontar situaciones de duelo y fomento de resiliencia. Por su parte Silva (2012), también destaca la importancia de buscar incluir en las escuelas capacitación a los docentes y a los padres de familia sobre resiliencia. Por su parte Aríngoli (2010), entre otros aspectos, concluye con la importancia del rol del profesor a la hora transmitir esperanza y optimismo, centrándose en el descubrimiento y potencialización de las fortalezas de los alumnos; encontrando en los docentes la figura principal para promover la construcción de la resiliencia en los alumnos dentro del ámbito escolar, en concordancia con Uribe (2015), quien a partir de los hallazgos de su investigación estableció que la escuela es un ámbito generador de resiliencia vital.

1.2. Justificación del problema

En la actualidad, se reconoce que las exigencias de la Unesco presentan grandes retos a la escuela para lograr los objetivos requeridos, enmarcados en lograr una educación que enseñe a los jóvenes de hoy en día a asumir compromisos y retos que emergen de la modernidad y la tecnología, y que, como consecuencia, es imprescindible que aprendan a resolver variados problemas y conflictos, sin que la crisis los rinda.

En el informe presentado por Delors (1996), la Unesco enfatiza en las exigencias de la educación para el siglo XXI, recordando la importancia de educar las emociones y la necesidad de educar en conjunto las competencias cognitivas con las competencias personales, ya que pueden aprenderse mediante una instrucción adecuada (Grewall, Brackett & Salovey, 2006) a través de los hábitos sociales, morales e intelectuales. En dicho informe, se plantean cuatro pilares para construir la educación para el siglo XXI:

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Y definen el pilar “Aprender a ser”:

Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar. (Delors, 1997, p.34)

Esta investigación busca contribuir en la solución de los desafíos planteados en el marco de las exigencias para hacer frente a los retos del siglo XXI, para la ciudadanía y la vida, enmarcados en formar personas capaces de hacer frente a las diferentes crisis o factores adversos que se evidencian en las escuelas y en la sociedad, principalmente, para fortalecer las competencias personales. En ese contexto, surge la necesidad de plantear una nueva propuesta educativa que considere, no solo los procesos cognitivos, sino, los socio afectivos, como aprender a ser y convivir, que permitan al escolar educar su carácter centrado hacia la resiliencia, puesto que posee dimensiones (perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, sentirse bien solo y satisfacción personal) que potencian la inteligencia intrapersonal e interpersonal, para lograr un proceso valioso que lo ayuda a generar conciencia reflexiva frente a su autogobierno y su capacidad para aprender de la adversidad, como estrategia que da valor al fin educativo del colegio en estudio.

En el marco del Colegio Howard Gardner, se hace relevante resaltar que la importancia de hacer frente a estos desafíos en la población es fundamental, ya que existen estudiantes que presentan bajo rendimiento y fracaso escolar, la mayoría de ellos ocasionados por “lagunas de conocimiento” y habilidades estudiantiles que no fueron atendidas a tiempo, ya que los planes de estudio y los modelos pedagógicos no son personalizados. Esta situación que genera alta frustración escolar y que se evidencia en el conformismo, la falta de un proyecto de vida al no saber identificar sus potencialidades y la nula proyección en un futuro laboral al sentirse vivir en una constante mediocridad estudiantil, provoca que al educando se le dificulte tener ideas, ya que escasamente toma la iniciativa, por no saber cómo hacerlo. Vale aclarar que estos factores adversos se presentan en mayor porcentaje en jóvenes adolescentes que están próximos a culminar su bachillerato académico.

Es por esto que, esta investigación impacta principalmente en el Colegio Howard Gardner Santa Marta, y en quienes asumen la tarea ineludible de educar el carácter, ya que podrán brindar al escolar los cimientos para construir su proyecto de vida, dando la mejor versión de sí mismo y siendo un mejor ser humano. Se refiere principalmente a sus directivas, docentes y comunidad estudiantil, quienes se beneficiarían con la

investigación porque les permite conocer en qué grado se encuentra el alumnado para hacer frente y superar los factores adversos, que puedan afectar su vida. Permitiendo a los dirigentes y cuerpo docente, reformular su proyecto educativo institucional y orientar sus estrategias pedagógicas, para que los alumnos adquirieran las competencias personales en educación del carácter centrado en la resiliencia y potenciarles con las inteligencias intrapersonal e interpersonales las competencias socioemocionales, para afrontar con éxito no solo los factores adversos, sino que sean fortalecidas con valores y normas, para actuar con autocontrol y autonomía; así como dirigir sus propios sentimientos, pensamientos, acciones y así ser parte activa y productiva de la sociedad del siglo XXI.

El corpus conceptual es fundamental para la investigación, ya que se analizan diferentes elementos teóricos necesarios para el diseño de una propuesta pedagógica de educación del carácter orientado hacia la resiliencia, a partir de categorías conceptuales relacionadas con competencias intrapersonal e interpersonales, tendientes a contribuir en la formación integral de estudiantes. Para su desarrollo se han indagado los antecedentes de investigaciones similares, y para construir un marco teórico se toman como base los aportes de autores que han fijado un posicionamiento de la educación del carácter, mirado como valores, emociones, ética y moral como ejes transversales de procesos educativos. Todo para lograr la construcción teórica, que aporte sobre educación del carácter, centrado en la resiliencia y desde las competencias personales de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

La importancia de educar el carácter fortaleciendo la competencia de aprender a ser, es reconocida a nivel mundial por diversos organismos, por ejemplo, la Unesco que a través del informe Delors (1997), propone los cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser). En esa perspectiva, resulta claro que

Al igual que las habilidades cognitivas resultan esenciales, también lo son las cualidades personales que conforman las identidades de las y los estudiantes, porque orientan sus respuestas ante los fracasos, los conflictos y las crisis (resiliencia) y los prepara para afrontar los difíciles problemas del siglo XXI con los que se toparán. En particular, la juventud debe ser capaz de trabajar en el seno de grupos diversos y aprender de ellos, en el marco de una variedad de situaciones laborales y sociales, y han de poder adaptarse a los tiempos cambiantes. A este tenor afirma que la educación debe apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad, el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza; estos deben ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI. (Scott, 2015, p7)

Además, se recurre a Buxarrais (1998) quien, en su artículo de la Organización de Estados Iberoamericanos, afirma que

Se debe educar personas capaces de comprender al otro, respetar el pluralismo, la comprensión mutua y la paz y, además, formadas en niveles de excelencia en el conocer y el hacer. Hemos de conseguir que los más hábiles en el conocer y en el hacer lo sean también en vivir juntos y en ser personas y que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro, en el respeto al pluralismo y la comprensión internacional, y en el ejercicio de la responsabilidad sean hábiles en el conocer y el hacer. (párr. 43)

En el documento “Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente”, la Unesco (2015) solicita que los países incorporen en sus planes de estudio “el desarrollo de competencias para la paz y el respeto de los derechos humanos, la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional” (p.61). Por otra parte, con esa solicitud, consideran que deben ajustarse los currículos escolares en 19 países que participaron en un estudio regional comparativo y explicativo ERCE 2019 con la agenda de educación al año 2030, entre ellos Colombia.

En este encuentro solicitaron que se preparara a los estudiantes para los retos del siglo XXI. Posteriormente, Colombia integra a sus currículos, la educación para la ciudadanía, con la visión de educar personas activas en la sociedad, que enfrentan y resuelven desafíos mundiales para contribuir en un mundo más justo, pacífico y sostenible (Unesco, 2016). Por otra parte, en el desarrollo del estudio regional, aparecen conceptos en un 90% aproximado de presencia en currículos escolares sobre: derechos, pensamiento crítico y solidaridad, que fueron identificados en los documentos oficiales de 17 países, cuyo concepto acerca de derecho se remite a “los derechos humanos, individuales y cívicos, y concibe el resguardo de las facultades propias e intrínsecas de cada ser humano en todas sus dimensiones” (Unesco, 2015, p.61).

Por otra parte, el Ministerio de Educación en Colombia elaboró y publicó los lineamientos curriculares en constitución política y democracia que aportan herramientas conceptuales para reflexionar en educación ética y valores humanos, con el objetivo de fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para adelantar procesos formativos que promuevan valores y desarrollen competencias individuales y de grupo para interactuar con base en el respeto a los demás, con tolerancia, honestidad y solidaridad, para que puedan manejar de manera adecuada los conflictos, y participar en alternativas de solución a los problemas que afectan a la sociedad.

El MEN (2015) afirma que “es fundamental un proceso de desarrollo de competencias, por ejemplo, la capacidad para manejar sentimientos y emociones, tramitar adecuadamente los conflictos, trabajar en grupo, compartir, buscar soluciones a los problemas, argumentar, dialogar, y fijarse metas” (p.6). Así mismo, el artículo realizado para el Ministerio de Educación por Jaramillo (2004) establece, que se requiere desarrollar habilidades y capacidades de relacionarse con otros, para aprender a convivir pacíficamente. Además, se

hace indispensable construir normas que guíen, para lo cual es indispensable las competencias ciudadanas que permiten a los estudiantes lo que deben saber y saber hacer para poder participar constructivamente en la sociedad.

De esta manera, la presente investigación es pertinente porque cumple con las solicitudes nacionales e internacionales de educar al escolar para enfrentar su vida cotidiana, con habilidades y capacidades para relacionarse, ser y convivir: formar personas capaces de definir con autonomía y compromiso sus vidas y apoyar con sus opiniones al avance y cambio de la sociedad. Es pertinente desde la perspectiva pedagógica, en la institución educativa y en el aula, porque es donde se establecen y fortalecen las relaciones interpersonales y sociales más amplias.

La metodología de investigación seleccionada para lograr los propósitos planteados es de enfoque transversal descriptiva, de carácter mixto que implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con alcance explicativo, a través de revisión y análisis documental que permite consolidar elementos teóricos, con la motivación de formular la propuesta para el Colegio Howard Gardner Santa Marta en educación del carácter centrado en la resiliencia, que busca generar en los estudiantes conciencia reflexiva frente a su autogobierno y su capacidad para aprender de la adversidad como estrategia que da valor al fin educativo de la institución: hacer personas felices y resilientes a través de su relacionamiento.

Siendo las competencias de “aprender a ser” desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal, las que cimientan este proyecto de investigación, se busca resaltar la importancia de educar el carácter centrado en la resiliencia, como un proceso valioso que ayuda al educando a superar las adversidades, superar los desafíos y aceptar los cambios. Es en esta última combinación de inteligencia personal, carácter y resiliencia, que se ubica esta investigación, porque es un aporte que favorece a los educandos, brindándoles las condiciones para obrar con autonomía, juicio, responsabilidad personal, y definir por sí mismos lo que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida, para lograr ser mejores seres humanos.

1.3. Formulación del problema

Las competencias personales son las más complejas de trabajar justamente por ser más generales, sin tener relación directa con los contenidos de las áreas o currículos, por ello es necesario que el Colegio Howard Gardner Santa Marta, dirija su mirada a las exigencias de un mundo en constante cambio que requiere formar el carácter a sus estudiantes para que sean capaces de afrontar los retos y transformaciones

de una sociedad cada vez más orientada a desafiar a la persona en su ser personal. Lograr esta apuesta implica que el Colegio, renueve o adecue sus estrategias pedagógicas o incluso reformule el Proyecto Educativo Institucional (PEI), dándole mayor énfasis a las inteligencias intrapersonal e interpersonal, para que vayan en consonancia hacia la formación de personas con capacidad para sobrellevar la adversidad, generando un pensamiento crítico que pueda ser útil frente a la adversidad.

Para el desarrollo del proyecto de investigación es oportuno identificar los hechos vitales adversos que se evidencian en la comunidad estudiantil, para determinarlos dentro del Colegio Howard Gardner se tomó como base los indicadores previamente identificados por la secretaria de educación del Distrito de Santa Marta, y consolidado en su plan de apoyo al mejoramiento continuo de los establecimientos educativos, PAM 2016 – 2019. Además, se retoman factores identificados al interior del Colegio Howard Gardner, obtenidos mediante instrumentos aplicados a grupos focales por medio de relatos de participantes, entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de documentos como el observador del alumno, con el fin de obtener una valoración de los factores adversos existentes, con el propósito principal de lograr educar la competencia de aprender a ser.

En la tabla 1 se relacionan los factores adversos detectados en el Colegio Howard Gardner, los cuales sirven como soporte del problema de la investigación en el ámbito estudiantil (véase Tabla 1 en anexo A). Los factores adversos de índole familiar, así como lo expresan Bermeosolo y Pinto (1996), quienes identifican la falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos o Jadue (1996) quien define que las escasas interacciones familiares en relación con las estrategias de aprendizaje escolar, ayudan a los niños a lograr un buen aprendizaje en la escuela.

En el marco de esta valoración, los estudiantes del Colegio Howard Gardner Santa Marta, evidencian esta falta de compromiso y se denota principalmente en la dotación del uniforme institucional y en la escasez de los útiles escolares, esto afecta directamente el rendimiento ya que el estudiante empieza incumpliendo el manual de convivencia institucional, en el cual se estipula la forma en cómo debe ser la presentación del escolar en el aula de clase, influye también, ya que propiamente el alumno desea contar con su uniforme completo y sentirse parte de. Con respecto a la dotación de útiles escolares, tiene relación directa, ya que en la planeación curricular se hace necesario que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias que faciliten, apoyen y fortalezcan su proceso escolar; para esta investigación es relevante mencionar que en el factor adverso de útiles escolares – los textos- adquieren mucha importancia, el escolar se ve afectado al no tener las herramientas para resolver sus talleres en casa y en el colegio, perjudica que el estudiante tenga

que estar constantemente pidiéndole a un compañero “que le preste el libro” al terminar su actividad para poder anotarlo en su cuaderno.

Esta situación se presenta generalmente en los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo lo cual genera conflictos con los docentes y directivas, por el no cumplimiento de las normas y por la no presentación de los trabajos. Estas situaciones constantes, traen a este grupo de estudiantes comportamientos negativos, de poca adaptación a las demandas y los retos académicos, presentan baja tolerancia a la frustración, y comportamientos infantiles o agresivos, ante las llamadas de atención por parte del docente. Vale mencionar que estos grupos necesitan permanente supervisión y estructuras por parte del docente, ya que interrumpen constantemente las clases pues tienen dificultades de permanecer en el aula.

En la indagación de los factores adversos, profesores y coordinadores de área, concuerdan que, otra situación crítica corresponde a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y requieren la implementación del plan individual de ajuste razonable (PIAR), o que presentan dificultades en la metodología de las inteligencias múltiples, porque este modelo cuenta con muchas actividades de desarrollo individual y en grupo. Estos se evidencian principalmente en los grados 8vo y 9no, porque esas edades están presentando poco desarrollo de la acción por sí mismos, al igual que baja aptitud interpersonal para participar e interactuar efectivamente con los compañeros y aún más con los profesores. Además, presentan dificultades para tolerar el cambio ya sea en tareas o profesor y tienen poca capacidad en abordar la resolución de compromisos escolares individuales.

Con base en la identificación de coordinadores en las aulas, otro factor adverso en la población en estudio, se puede evidenciar en el desencanto, la pasividad o pérdida del potencial del alumno, así como en el conformismo, que genera un bajo rendimiento escolar (Sikorski, 1996, citado por Palacios & Andrade, 2007), que se evidencia en las remisiones de estudiantes a oficina por constantes llegadas tardes a la institución, pero el más relevante es el bajo rendimiento y el fracaso escolar, ya que se presentan lagunas de conocimientos y habilidades de estudiantes que no son atendidas a tiempo, ya que los programas de estudio y los modelos pedagógicos resultan no atender particularidades. Importante también es el desencanto y el conformismo que se evidencia en la falta de identificación de un proyecto de vida o en la mediocridad estudiantil, factores adversos que se presentan sobre todo en los estudiantes de los grados 10mo y 11, principalmente en aquellos que proceden de otras instituciones y se denota también que el escolar necesita en forma explícita, que se le diga qué debe hacer.

Otro de los factores adversos detectados en la población estudiantil, es el tiempo libre de los alumnos, dedicado a las redes sociales o la televisión. Al respecto, se relaciona un estudio de analistas sociopolíticos

(2000) que encontró una asociación entre tener teléfono móvil y sacar peores calificaciones en la escuela. Pérez-Díaz y Rodríguez (2008), concluyen que, aun teniendo en cuenta una amplia colección de variables que pueden estar asociadas con el rendimiento escolar, el estudiante de escuela que tuviera teléfono móvil propio estaba asociado con peores calificaciones en la escuela. Hoy el adolescente hace de las redes su familia, donde encuentra el vínculo y apoyo que necesitan, creando una realidad virtual.

En resumen,

un sujeto con una personalidad vulnerable, con una cohesión familiar débil y con unas relaciones sociales pobres corre un gran riesgo de hacerse adicto si cuenta con un hábito de recompensas inmediatas, tiene el objeto de la adicción a mano, se siente presionado por el grupo y está sometido a circunstancias de estrés” (fracaso escolar, frustraciones afectivas o competitividad) o de vacío existencial (aislamiento social o falta de objetivos). (Echeburúa & de Corral, 2012, p.93)

Aunque este efecto adverso no destaca como crítico en la situación del colegio en estudio, porque dentro de la institución los alumnos no tienen permitido el uso de celulares de manera permanente, les permiten usarlo para actividades planificadas en las clases TIC, es relevante porque hoy los escolares no pueden obviar que están impactados por las redes sociales, y se observa cómo en casos concretos, los alumnos tratan de conservar una vida diferente para las redes en busca de un “me gusta”, que desarticula la vida de la realidad. Se observa cómo por ganar ese “like”, se presentan ante las redes sociales como “mujeres atractivas” y atrevidas con sugerencias sensuales, y los que luego no pueden sostener en su realidad. En los chicos lo que más se evidencia con respecto a la tecnología, es que invierten muchas horas en juegos de videos, que permean sus comportamientos, con agresividad o aislamiento.

Estas realidades aparentes generan situaciones de agobio, que en muchos casos se intentan aplacar por medio de sustancias psicoactivas y en ocasiones los hace llegar a la institución con síntomas de intoxicación por las mismas, lo que no permite que centren su atención en las actividades académicas por el estado somnoliento en el que se encuentran. Estas situaciones se perciben más al inicio de semana, y por el bien de los escolares se citan a los padres, pero el control parental, se convierte en gritos de furia por frustración, al no contar con las capacidades emocionales para manejar la situación de ausencia de supervisión de sus hijos, por actividades laborales.

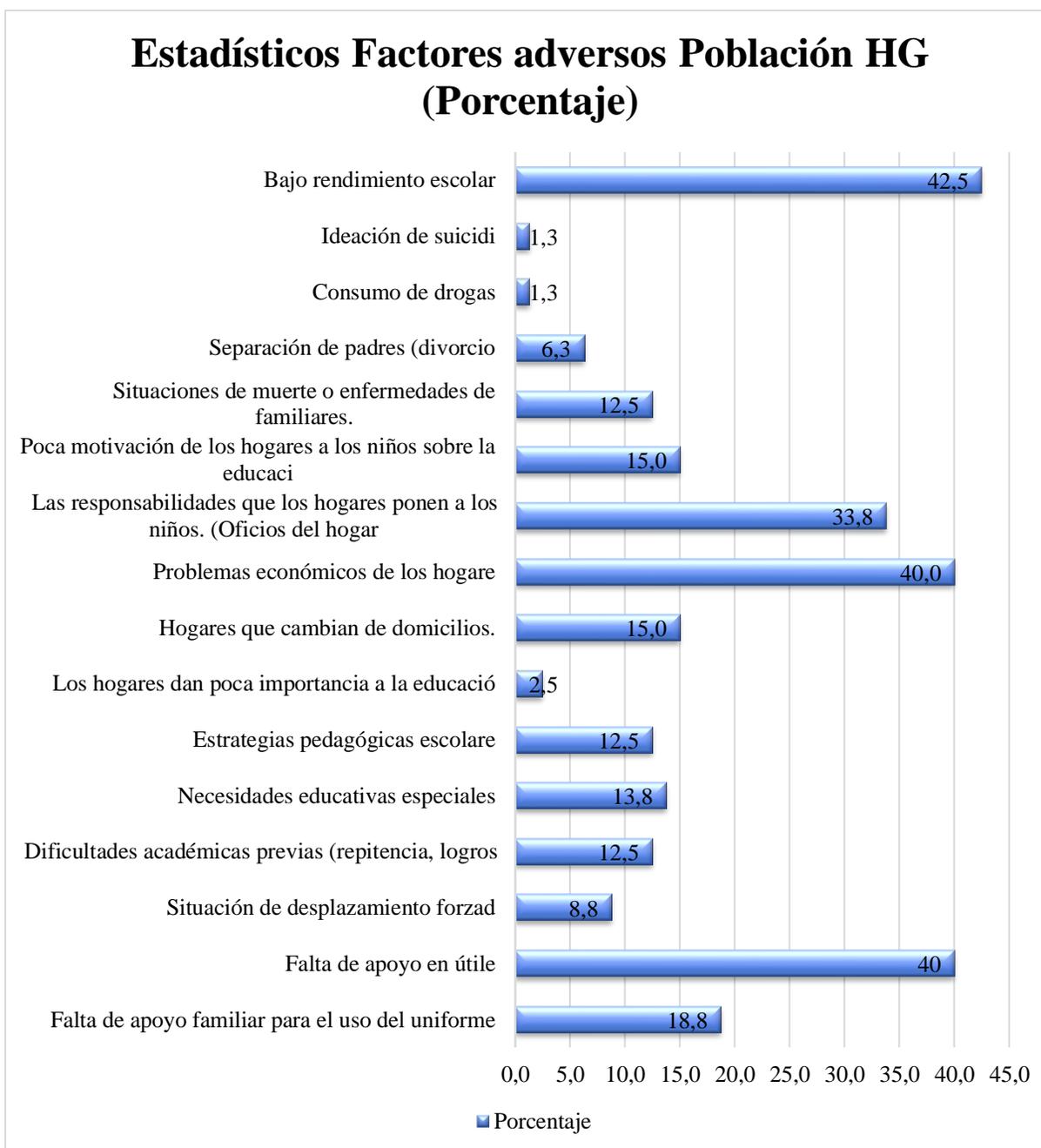
A nivel de educación primaria, el factor adverso que más destacan es la falta de acompañamiento de los padres en las labores escolares, esta situación se evidencia en las notas de las libretas de control y el inconformismo de los padres al ser notificados que sus pequeños no han cumplido con las responsabilidades académicas. Esta situación se presenta por varias razones, las explicaciones suministradas por los mismos

padres de familia y sus acudidos, quienes manifiestan que su incumplimiento se atribuye a ausencia de uno de los dos padres a causa del divorcio o el poco tiempo libre disponible a causa de los compromisos laborales; también se ha evidenciado por parte de los directores de grupo, agentes directos del proceso, que se hace más fácil o práctico que los padres de familia realicen la tarea y los estudiantes la transcriban, en otros casos, delegan su responsabilidad en un tutor en horas de la tarde que dirija el proceso, antes que acompañar a su menor hijo en la realización y comprensión de tareas de refuerzo en casa.

Esto genera situaciones conflictivas y el niño, quien se acostumbra a estar siempre supervisado por un tutor, o le es más fácil, permitir que sean sus padres o profesores de refuerzo quienes realicen sus tareas; todo esto produce no solo el desinterés en el aprendizaje en el aula, sino a nivel personal, baja autoestima, pérdida de la autonomía y responsabilidad afectando su inteligencia intrapersonal. Así estos factores adversos identificados en la población de niños de primaria, guarda estrecha relación con la postura de Monroy (2002), ya que se evidencia que el estudiante “no siempre está preparado, por lo que requiere de una plataforma de valores inculcados desde su niñez, información veraz e imparcial y conocimiento de los riesgos que corre, que lo apoye para tomar las decisiones” (p. 88).

Esta realidad educativa, incentiva a establecer acciones de mejora para fomentar estrategias, con mayor énfasis en la educación del carácter, centrado en la resiliencia e incentivando el uso pedagógico de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, por ello en primer lugar este apoyo se debe recibir desde la familia, quien debe garantizar una formación con bases sólidas, que lo eduquen en el carácter, para que luego, en el ámbito escolar, los docentes sigan este camino desde procesos pedagógicos en el marco de la resiliencia que fortalezcan el carácter, para que el escolar esté en capacidad de adaptarse a cambios en cualquier ciclo de vida. Sabiendo educar a los niños en el carácter y la resiliencia, no existe razón para preocuparse de que vivan factores adversos, puesto que tendrán la capacidad de superarlos y salir fortalecidos de los mismos, enmarcados en respeto, autorregulación y autonomía de sus propios sentimientos.

Al respecto, Estrada Cabrera, Ramos Degollado y Piña Osuna (2010) citados por Artuch (2014) afirman que el éxito o fracaso académico, se determina por diversos factores adversos que afectan el orden personal, social e institucional, porque son la clave para llegar o no a esa situación de riesgo. En términos generales, es conveniente que la escuela no solo forme en aspectos cognitivos, sino que asuma la labor de educar las dimensiones personales, emocionales y de proyecto de vida. A continuación, en la Tabla 2, se realiza un resumen de las medidas porcentuales de los factores adversos identificados.

Tabla 1 Estadísticas Factores adversos Población HG (Porcentaje)

Nota: Se realizaron entrevistas con la población estudiantil, dirigida por cada coordinador de grupo.

En conclusión y caracterizando el comportamiento del estudiante del Colegio Howard Gardner en situaciones de conflicto, cambio o adversidad y considerando los factores adversos más relevantes que identifican la comunidad estudiantil, se detallan las siguientes: a) falta de compromiso de los padres con la

educación de sus hijos, b) necesidades educativas especiales, c) dificultades en la metodología de las inteligencias múltiples, d) desencanto, pasividad, e) pérdida del potencial del alumno, f) conformismo, que genera un bajo rendimiento escolar, g) excesivo tiempo libre de los alumnos, dedicado a las redes sociales o la televisión, h) falta de acompañamiento de los padres en las labores escolares. Por otra parte, otros factores adversos que se evidencian en los escolares son la apatía para aprender, el bajo umbral de frustración, intolerancia a contratiempos, el no desarrollo del razonamiento profundo, o la capacidad de racionalizar las emociones; todo ello, características de pérdidas de carácter.

A partir de los antecedentes y la caracterización existente del Colegio Howard Gardner, se considera que los factores adversos en el desarrollo cotidiano, agenda a la institución para asumir la tarea obligatoria del cambio hacia una educación del desarrollo integral de las competencias personales de aprender a ser para educar el carácter centrado en la resiliencia, en busca de generar en los estudiantes conciencia reflexiva frente a su autogobierno y su habilidad para aprender de la adversidad como estrategia que da valor al fin educativo del Colegio: *Hacer personas felices y resilientes a través de su relacionamiento*. Vale aclarar que, como se mencionó anteriormente, estos cambios exigen una revisión detallada de los procesos pedagógicos y las estrategias, así como reajustar el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Todo este recorrido permita plantear el siguiente interrogante, que orienta el desarrollo de la investigación:

Pregunta de investigación

Ante los nuevos retos y necesidades que se plantean en la sociedad actual, y la educación:

¿Cómo contribuir al desarrollo de la educación del carácter de los estudiantes del Colegio Howard Gardner, que les permita adaptarse a los cambios y sobreponerse a las diferentes circunstancias de la vida, a través del fortalecimiento de la resiliencia y el manejo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal?

Sub preguntas de investigación

Sub pregunta 1

¿Cuál es el tipo de comportamiento que caracteriza al estudiante del Colegio Howard Gardner en situaciones de conflicto, cambio o adversidad?

Sub pregunta 2

¿Cómo concibe el PEI Gardnerista la resiliencia como factor para la educación del carácter?

Sub pregunta 3

¿Qué elementos de la educación del carácter, orientados hacia la resiliencia, desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal aportan al Proyecto Educativo Institucional del Colegio Howard Gardner?

En concordancia con las preguntas de la investigación, se estableció como objetivo general del estudio:

1.4 Objetivo General

Plantear una propuesta de Educación del carácter centrada en la resiliencia que fortalezca en el estudiante del Colegio Howard Gardner la competencia de “aprender a ser” a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

1.4.1 Objetivos específicos.

- Caracterizar los factores adversos que viven los estudiantes del Colegio Howard Gardner.
- Analizar las divergencias y convergencias de la concepción de resiliencia frente a la concepción de la inteligencia intrapersonal e interpersonal establecida en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Howard Gardner.
- Identificar los elementos relevantes que favorecen la educación del carácter centrados en la resiliencia que aportan al Proyecto Educativo Institucional del Colegio Howard Gardner.

2. MARCO INSTITUCIONAL

El Colegio Howard Gardner, se encuentra localizado en la localidad No. 2 del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, departamento del Magdalena, que corresponde al 1,78% del total de la extensión del Distrito; de esta área, el 64% corresponde a la zona rural y el 36% a la zona urbana y de expansión. El colegio se encuentra ubicado en un estrato socio económico de nivel 5, y sus alumnos proceden de familias trabajadoras de un estrato social medio alto. El Colegio es una institución de carácter mixto y naturaleza privada, cuya modalidad es el bachillerato académico, con jornada diurna, que cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica identificado con el registro único del DANE No. 347001007807.

La institución está clasificada en el régimen de libertad vigilada, cuya Misión se concibe así:

El colegio Howard Gardner tiene como objetivo en su Proyecto Educativo Institucional, brindar un servicio de excelencia y calidad a través del modelo pedagógico de las inteligencia múltiples, despertando desde la formación inicial el deseo permanente por seguir aprendiendo y el desarrollo del pensamiento crítico, ofreciendo a nuestros estudiantes atención personalizada basada en principios y valores, para propender una formación de la educación del carácter, orientado hacia la resiliencia, para aprender a ser desde las inteligencia intrapersonal e interpersonal que les permita desarrollar diferentes habilidades, para alcanzar una óptima preparación personal y académica.

La Visión que caracteriza a la institución educativa es la siguiente:

El colegio Howard Gardner para el año 2022 será reconocido por su excelencia, calidad académica y sentido humanístico, mediante la formación del carácter, de estudiantes que se destacarán por sus múltiples actitudes, aptitudes y facultades que les permitirá ser miembros activos de una sociedad cambiante y con miras a desarrollarse como seres humanos y profesionales multidimensionales.

Respecto a su historia, el Colegio fue fundado en el año 1990 bajo el nombre *Manitas Traviesas*, ofreciendo en ese entonces únicamente formación en preescolar y educando un total de 25 alumnos. Después se vio la necesidad de implementar la primaria y el bachillerato, lo que conllevó al cambio de nombre a la denominación actual, en honor al psicólogo e investigador formulador de la teoría de las inteligencias múltiples, teoría en la que se basa el modelo pedagógico de la institución. Las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples, propone al cuerpo docente aplicar estrategias pedagógicas para trabajar a ritmos individuales de aprendizaje y adoptar enfoques creativos que los alejen de los modelos tradicionales, sin dejar a un lado que los nuevos tiempos requieren entornos que fomenten la creatividad, colaboración y trabajo en equipo.

El desarrollo de las inteligencias múltiples, principalmente la intrapersonal e interpersonal, no es tarea fácil, pues requiere de un esfuerzo continuo que permita ir recopilando información, no solo para los docentes, sino que involucra a los alumnos e incluye a los padres. Requiere también de un proceso de planificación de unidades didácticas y programas escolares, con estrategias creativas, que salga del rol de la ilustración. El enfoque de los procesos de aprendizaje y enseñanza a través de las inteligencias múltiples, es un proceso pedagógico, más flexible, más personalizado y centrado en los talentos, habilidades, intereses y ritmos de cada alumno, haciéndolo más colaborativo, y cuyo objetivo es conseguir que los alumnos comprendan y tengan la competencia de usar activamente el conocimiento adquirido en la vida cotidiana, al tiempo que generan nuevas inquietudes que les lleven a profundizar y ampliar sus conocimientos para mejorar la sociedad que les ha tocado vivir; en resumen, el enfoque es transmitir un aprendizaje para la vida. (Consignado en su PEI).

El Colegio Howard Gardner posee una infraestructura mediana, lo cual le permite tener un clima afectivo, con relaciones sólidas y personalizadas, tanto con sus alumnos, como personal docente. Al igual establece un vínculo con la ciudadanía, y lo plasma en su eslogan “*Talento en sociedad*”. De igual manera, el Colegio se caracteriza por tener una relación permanente escuela - ciudadanía, ya que hace parte activa de todas las actividades que involucren la práctica de sus inteligencias, por ejemplo: son participantes activos de jornadas ecológicas de limpiezas de playas (potenciando la inteligencia naturalista), organizada por la alcaldía de la ciudad. Además, se involucra a la comunidad a hacer parte activa de eventos deportivos organizados por la Secretaria de Deporte Distrital y Departamental (promoviendo la inteligencia kinestésica), foros académicos (fomentando la inteligencia lingüística) entre otras actividades, donde los escolares pueden desarrollar en práctica cada una de sus inteligencias, siendo participantes activos. Siguiendo su modelo de inteligencias múltiples, internamente en la comunidad educativa cada fin de periodo se realizan “laboratorios de inteligencia” al que han denominado “*Olimpiadas Gardneristas*”, donde participan todos los alumnos del Colegio, conformados por grupos de diferentes niveles con el fin que se realice las actividades colaborativas.

Frente a este panorama, se hace necesario que la directiva y el cuerpo docente, con miras a lograr su visión institucional, superen la inercia institucional de querer conservar sus currículos tradicionales, y asuman la tarea ineludible de trabajar las competencias y habilidades personales, que van más lejos de sus contenidos cognitivos; todo con el fin de educar el carácter, centrado hacia la resiliencia, para que sus estudiantes tengan la habilidad y la competencia de afrontar los retos y transformaciones de una sociedad cada vez más orientada a desafíos y a las exigencias de un mundo en constante cambio.

3. MARCO TEÓRICO

Escuela y resiliencia... hacia la formación del carácter

En el contexto de la problemática detectada, en la que se evidencia la ausencia de procesos pedagógicos actuales que enseñen e integren en sus currículos las competencias personales y la desaparición de la educación del carácter en el ámbito educativo, se hace necesario generar cambios que pueden ser resultado de educar el carácter desde la resiliencia como una respuesta fundamental, para ser introducida en el modelo pedagógico de la institución objeto de estudio, desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal y con ello brindar al educando las habilidades de las competencias personales de aprender a ser.

Para asumir tal desafío, no se trata de cambios radicales de paradigmas, sino como afirma Rivas (2016) se trata de repensar las combinaciones de enseñanza-aprendizajes, de involucrar procesos de personalización y para ello se requiere profundizar en conceptos sobre la competencia de aprender a ser, inteligencia intrapersonal e interpersonal y luego abordar autores que profundicen sobre la resiliencia en busca de la educación del carácter.

3.1 Competencias aprender a ser

«No es la especie más fuerte la que sobrevive, ni la más inteligente, sino la que responde mejor al cambio» Charles Darwin

Scott (2015) en su informe “Pedagogías para el siglo XXI”, define que la competencia de aprender a ser no solo es la puesta en marcha de conocimientos y habilidades, es la incorporación en los educandos de valores, actitudes que autorregulen y definan el carácter, y le permitan potenciarse como ser humano, y adquiridas esas competencias pueda comprender, interactuar y transformar el mundo en el que vive, haciendo frente a las exigencias para el siglo XXI. Esta competencia ubica el aprendizaje en un espacio más amplio, en la que el escolar va más allá de adquirir conocimientos y encamina la educación al desarrollo de habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en contextos específicos e interacción con otros.

En consonancia Faure (1973), propone el concepto de “aprender a ser”, visto como el conocimiento de los valores y competencias necesarias para el bienestar personal y familiar, considerando al ser humano el principal responsable del logro de resultados positivos para el futuro; con el cual se estimula el descubrimiento y la experimentación, donde se adquieren valores compartidos universalmente para lograr el desarrollo de una personalidad y una identidad propia, el conocimiento de sí mismo y la autorrealización,

es decir, la competencia de aprender a ser, es una competencia personal que permite al ser humano ser capaz de actuar con mayor autonomía, fundamento y responsabilidad personal.

Otro enfoque es el expuesto por Botkin (1979), quien recomienda cambios sustanciales en muchas dimensiones del ser, porque el hombre es incapaz de entender plenamente el significado y las consecuencias de lo que hace, pues no logra comprender las alteraciones que se originan en el medio natural y en su propia condición humana, ya que cada vez están en peores términos con el mundo real. Esto precisamente produce la desfragmentación del ser, y afirma también, que las soluciones que se planteen para hacer frente a esa desfragmentación no pueden buscarse sino dentro de nosotros mismos.

En relación con estos aportes, Morin (1999) convencido en que la educación debe incluir necesariamente el conocimiento de la condición humana de los estudiantes, comprende que el ser humano es un sujeto biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico, entes únicos e individuales, y es precisamente por esta complejidad de la naturaleza humana que no puede estar desintegrado en la enseñanza. Además, plantea que

nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del planeta tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la tierra. Debemos dedicarnos no sólo a dominar sino a acondicionar, mejorar, comprender. Debemos inscribir en nosotros. (Morín,1999, p.40)

Por otra parte, Ortiz (2009) afirma que la educación no es un proceso espontáneo, por el contrario, debe estar organizado, dirigido y cuya finalidad es la formación del ser del estudiante. Cuando relaciona el concepto de formación, expresa la idea del equilibrio que debe existir en cada uno de los componentes del desarrollo integral del ser humano: “la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y la dimensión instrumental” (Ortiz, 2009, p.14). Estos cambios pueden realizarse desde las inteligencias personales que plantea Gardner y desde la forma como lo plantea Rivas (2016) se requiere:

enseñar a crear, valorar opciones y escenarios, abrir posibilidades, descubrir, diseñar rutas diversas de entrada al conocimiento. El currículo ya no puede ser visto como un sistema unificado de manera homogénea. Esta función debe redefinirse hacia el objetivo de la apertura, la multiplicación de las esferas de justicia Dubet (2005) o las inteligencias Gardner (2011) para ampliar las dosis de aprendizaje personalizado. (p.37)

Soportando el concepto que se pueden lograr esos cambios con base a las inteligencias personales, se encuentran los aportes de Puig (2010) quien afirma que cuando las emociones se apoderan de las personas, se produce un auténtico «secuestro cerebral», y no importa lo inteligentes que sean; la inteligencia no brillará por ninguna parte,

Por eso es importante educar las inteligencias intrapersonal e interpersonal, porque la persona siempre tiene dentro de sí un proceso dinámico, tienen ciertas fuerzas que la van creando o transformando que le dan estabilidad. Educar esas fuerzas es abrirse a un proceso de cambio personal. (Puig, 2010, p.26)

Con base a lo anterior y debido que el Colegio en estudio fundamenta su modelo pedagógico en las inteligencias múltiples, es oportuno profundizar en los conceptos sobre las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que son las encargadas de las habilidades socio emocionales para el logro de la competencia de aprender a ser y lograr la educación del carácter centrado hacia la resiliencia.

3.1.1 Aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

El informe McKinsey (2017) identifica entre los factores de éxito para el logro de la calidad educativa, la incorporación al currículo de aprendizaje-enseñanzas de los rasgos del carácter, que implican un mayor nivel de autoconocimiento y trabajo con uno mismo, para conformar las habilidades de relacionarse con demás. Actualmente existe consenso entre investigadores, donde la concepción de inteligencia es una capacidad múltiple y no unitaria, tal como lo ideó el Psicólogo Howard Gardner.

El mismo Gardner (1993) definió diversas inteligencias, que permiten una educación integral del niño porque potencian las habilidades cognitivas y personales, dando origen a un nuevo modelo pedagógico y es el modelo que tiene implementado el colegio en estudio. Las inteligencias propuestas por este autor, cobran relevancia en esta investigación ya que permiten comprender la inteligencia intrapersonal e interpersonal, desde la visión de diversos autores que las asumen como habilidades personales que requieren no solo capacidades, sino, que involucran también emociones y motivaciones.

De esos autores que accedieron a conceptualizar sobre las inteligencias y las emociones encontramos a Thorndike (1920), quien publica un artículo titulado "La inteligencia y sus usos" e introduce por primera vez tres tipos de inteligencia: "la abstracta (manejo de ideas), la mecánica (manejo de objetos) e inteligencia social que la definió como la habilidad para las relaciones humanas" (Citado por Carvajal, 2018, p.17). El autor permitió la comprensión sobre las inteligencias y las emociones, analizándolas como habilidades humanas abriendo así las puertas a lo que posteriormente plantearía Gardner (1993, 1999) sobre las inteligencias múltiples.

Respecto a la inteligencia intrapersonal, Gardner (1993) refiere que la misma está relacionada a la habilidad de construir un conocimiento preciso de sí mismo, de organizar, dirigir la conducta y las emociones. Una habilidad del escolar para aprender a ser que le permite reflexionar y actuar con

razonamiento acertado para aceptar y gestionar los cambios de su propia vida. Por otra parte, define que la inteligencia interpersonal, se entiende como la habilidad para interactuar con otros y comprender sus motivos, deseos y emociones, ya que:

se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque estén ocultas. (Gardner, 1993, p.40)

En profundización de sus conceptos, Gardner (2003) infiere que al igual que el carácter, “la moralidad es importante y es un subsistema cultural de valores que es dominado por las inteligencias intrapersonal e interpersonal” (Gardner, 2003, p. 54). Posteriormente Gardner (2004), plantea que el núcleo de la inteligencia intrapersonal es la habilidad de distinguir los sentimientos propios, necesidades, ansiedades y aptitudes del ser; es decir, habilidades socioemocionales que le acompañen a edificar la vida para el logro de los objetivos personales.

Con base en los conceptos de Gardner, surgen los aportes de Goleman (1995), quien integra ambas inteligencias en la denominada inteligencia emocional, y quien afirma que

La inteligencia académica no brinda la menor preparación para la multitud de dificultades o de oportunidades a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. Las escuelas siguen insistiendo en el desarrollo cognitivo, en menoscabo de la inteligencia emocional, de ese conjunto de rasgos —que algunos llaman carácter— que tan decisivo resulta para nuestro destino personal. (p.28).

No obstante, y apoyado en la teoría de las inteligencias múltiples, Martin (2004), profundiza en las propuestas de la inteligencia emocional y asume una inteligencia ética y la considera “la integración de la inteligencia intrapersonal e interpersonal por cuanto es integradora y relacional y se trata de una inteligencia que acompaña la vida y, por tanto, sus perspectivas son infinitas” (Citado por Belloso, 2012, p.47). Este enfoque permite aseverar que personas con inteligencia ética, saben manejar la inteligencia intrapersonal e interpersonal para actuar con responsabilidad y contribuir al bien común; es decir, ayuda a tomar decisiones y orienta el accionar con principios y valores.

Por otra parte, Naval, Arbués, Sádaba (2016) asumen como inseparables las inteligencias personales con educar el carácter moral y definen desde el punto de vista antropológico, que la educación moral e intelectual son indisolubles, porque son parte del ser humano y cuando se refiere a enseñar la voluntad; se trata de formar la moral.

Por otra parte, Goleman (2001) lo plantea desde la óptica de las competencias personales, lo que implica aprender a gestionar competencias para comprender al ser, “competencias tales como: a)

autoconocimiento, b) autocontrol, c) empatía, d) relacionarse con los demás” (Citado por Meriño, 2017, p.18). Goleman (2001) lo concibió como rasgos para la educación emocional, pero pertinentes para esta investigación, porque las competencias personales se forjan con el uso correcto de las inteligencias intrapersonal e interpersonal que educan el carácter.

Aportes complementarios como los de Bar-On (1997), citado por González (2015), coinciden en que las inteligencias intrapersonales e interpersonales, son importantes para que la persona pueda adaptarse a las presiones y efectos adversos y afirma que:

la inteligencia interpersonal es una habilidad que permite: a) adaptación, b) gestión del estrés y c) estado de ánimo. La inteligencia intrapersonal permite las habilidades de: a) autorrealización, b) autodirección c) autonomía y d) resiliencia; habilidades para sentirse satisfecho con la vida y para disfrutar de sí mismo. (González, 2015 p.153)

Por otra parte, Castelló y Cano (2011) señalaron que las inteligencias intrapersonal e interpersonal recogen un conjunto de conocimientos perceptivos, representacionales y que las personas que son competentes en términos interpersonales son “capaces de representar eficientemente a otras personas y que ello implica representar estados, comportamientos y reglas de interacción existentes en las otras personas” (p.12). Entre los autores que argumentan que la inteligencia debe estar acompañada de principios morales, se encuentra la postura de Bisquerra (2016), quien plantea que:

no solo se requiere tener una gran inteligencia, porque se podrían convertir en delincuentes muy inteligentes; sino que toda inteligencia, debe estar acompañada de las competencias socio emocionales, que incluyan necesariamente educación en valores, con principios morales, que lleven al ser a tener un comportamiento ético a favor de los otros. (p.52)

Es decir, que es necesario educar siempre teniendo en cuenta las competencias personales que lleven al desarrollo de otras habilidades del ser. Luego del concepto de Daniel Goleman, que agrupó las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el de inteligencia emocional, surgieron numerosos autores que afirman que son varias las habilidades socioemocionales que potencian al ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonales, y que con ello se puede lograr la enseñanza- aprendizaje de la educación del carácter, desde la resiliencia. Ejemplo contundente es el estudio de Marina y Pellicer (2015) quienes definen que las inteligencias intrapersonal e interpersonal permiten la autorregulación, vista como capacidad de

dirigir los propios pensamientos, acciones, emociones y motivaciones de acuerdo con la meta elegida. En esa misma línea de trabajo se retoman los aportes de López (2017), quien asegura que educar en la inteligencia interpersonal, “permite que el ser humano adquiera el mecanismo de razonamiento indispensable para conducirse adecuadamente en la vida” (p.135).

Son importantes los aportes de Marina y Marina (2013), quienes afirman que la inteligencia es esa “poderosa capacidad que dirige bien la propia conducta, aprovechando para ello la mejor información posible y gestionando las propias emociones” (p.55), dividiéndola en dos: inteligencia generadora e inteligencia ejecutiva. Desde esa perspectiva, “Las buenas ideas son producidas por la inteligencia generadora. Para conseguir buenas ideas es preciso educar esa inteligencia. Como actúa de manera no consciente, educarla significa “educar el inconsciente” (Marina & Marina, 2013, p.74). De igual manera, los autores afirman que se puede adiestrar mediante la constitución de hábitos y de esta manera, lograr un “inconsciente adiestrado”. Según sus aportes, cuando se ha adquirido el hábito, “el cuerpo cesa de ser un obstáculo, se convierte en un intérprete o una encarnación de la idea” (Marina & Marina, 2013, p.96).

Afirman, además, que la inteligencia ejecutiva tiene unas funciones muy sencillas, pero muy poderosas porque puede dirigir, presionar, evaluar lo que la inteligencia generadora le envía, y tiene que disponer de hábitos fuertes para soportar los embates de la inteligencia generadora y también para dirigirla; la inteligencia generadora se encarga de fijar las metas, las cuales tienen un valor que sirve de incentivo, de premio, es decir, que las hacen atractivas. Concluyen afirmando que todo ser tiene una misión creadora, “la de afianzar la libertad y la dignidad, ámbito vital del ser humano” (Marina & Marina, 2013, p.96).

En otro estudio, Marina (2010) afirma que “Talento es la inteligencia triunfante” ya que es la inteligencia

en acto, resuelta, es decir, que resuelve los problemas y avanza con resolución. Incluye la idea de excelencia, de logro, de eficacia. Se refiere a una inteligencia práctica, que guía la vida, que dirige las emociones, los éxitos y fracasos. Está orientada a la acción y su tarea es la más difícil, porque el tipo de problemas con que se enfrenta es el más complejo. (Marina, 2010, p. 16)

Al igual que hay un talento único en cada individuo, también hay un talento común que se ha desarrollado como resultado de las experiencias básicas y los modos de vida de un grupo social, y ese es el talento en la sociedad. Al respecto, añade Marina (2010) que es esa inteligencia la que

dirige nuestra acción, nos permite utilizar sabiamente nuestras capacidades, es nuestro máximo recurso, y cuando triunfa da origen al máximo talento, que no es una inteligencia cristalizada, sino un dinamismo poderoso que sabe

hacer buen uso de esas capacidades, elegir bien las metas, los medios, y mantener el empeño de alcanzarlas. (p.18).

Este mismo referente, afirma que existe la necesidad de desarrollar el talento en la sociedad, porque necesariamente es un talento ético. Definiendo el talento en sociedad así: “El talento de un grupo, una sociedad o una organización es su capacidad de elegir bien las metas y de movilizar todas las inteligencias individuales que lo componen para conseguir alcanzarlas, aumentando al mismo tiempo sus posibilidades personales” (Marina, 2010, p.28).

Es así, cuando la inteligencia logra elegir ciertos criterios de evaluación con unos valores adecuados, y consigue desarrollar grandes proyectos. Marina (2010), reivindica una vez más una teoría de la inteligencia que empiece en la neurología y que termine en la ética. De los conceptos anteriormente expuestos, se acude a Gardner (2004) para reafirmar la idea sobre la cual no es suficiente tener talento, pues se necesita un campo donde se concrete y ámbito que lo valore. El autor afirma que un individuo será creativo cuando exhiba varias asincronías y pueda soportar la tensión que esto conlleva.

En un estudio posterior, Gardner (2011) define que se usa la inteligencia interpersonal para diferenciar las personas, entender sus motivaciones, colaborar con ellas de una manera eficaz, incluso sirve para manipularlas. Su complementaria, la llamada inteligencia intrapersonal, se dirige hacia el interior, pues la persona “dotada de inteligencia intrapersonal se conoce bastante bien a sí misma; puede identificar sus propios sentimientos, objetivos, miedos, virtudes y defectos; y, en las circunstancias más afortunadas, puede usar este conocimiento para tomar con buen criterio decisiones importantes” (Gardner, 2011, p.42).

De igual manera afirma que, la popularidad que ha alcanzado el concepto de inteligencia emocional de Daniel Goleman, es un tributo a la importancia que se ha dado recientemente a esta capacidad de conocer a los demás. Destaca también, que entre las distintas facetas de la inteligencia interpersonal se encuentran la sensibilidad al temperamento o a la personalidad, la capacidad de prever las reacciones de los demás, las aptitudes para dirigir o seguir a otras personas con eficacia y la capacidad de mediar. Considera que el uso de la inteligencia intrapersonal (conocimiento de sí mismo), permite llegar a conocer a los demás, sin embargo, el núcleo de la inteligencia intrapersonal es distinto de la capacidad de entender a las demás personas y de interactuar con ellos. En este sentido, se asume la definición de la inteligencia intrapersonal como “la capacidad de distinguir los propios sentimientos, necesidades, ansiedades, perfiles de aptitudes y acompañarlos de una manera que tenga sentido y sea útil para el logro de diversos objetivos personales” (Gardner, 2011, p.42).

Respecto a esta inteligencia intrapersonal, Gardner (2011) alude a ella como una dimensión con la que podemos evaluar a cualquier persona, pero que no es del todo fácil por varias razones, en primer lugar, cada persona es diferente de las demás (ésta es la razón por la que necesitemos las inteligencias personales) y los criterios aplicados para juzgar a una persona no se pueden aplicar sin más para juzgar a otras. En segundo lugar, la inteligencia intrapersonal es una “cuestión esencialmente subjetiva; no transmitimos ni demostramos a los demás lo mucho o poco que nos conocemos a nosotros mismos ni lo preciso que pueda ser este conocimiento” (Gardner, 2011, p.45).

En conclusión, es claro que el tema de educación del carácter centrado en la resiliencia está dejando de ser un tema emergente, y hoy permite ser valorado desde una perspectiva renovada, donde se puede asumir como un proceso integral y evolutivo, que brinda las competencias personales al educando y lo fortalece con virtudes morales, sociales, familiares, que le permiten ser un buen ser humano y por ello un buen ciudadano. A partir de esto, se requieren escuelas en las que se posibilite el desarrollo, además de las competencias cognitivas, de las destrezas de aprender a ser, para afianzar las habilidades de confianza, la autonomía, autorregulación como elementos integrantes del tejido escolar. Se trata como argumenta Forés y Grané (2012) de “introducir cotidianamente las prácticas de las inteligencias para interrelacionarse y hacer de la escuela un lugar más feliz. Entonces, tal vez, la excelencia educativa no sea una quimera” (p.11).

Del anterior recorrido por diversos autores y aportes, es posible concluir que es con base en las inteligencias intrapersonal e interpersonal en la escuela, donde se puede educar el carácter, centrado en la resiliencia, para que el escolar integre las habilidades necesarias para entender, dirigir sus aptitudes, motivos y mantener las relaciones responsables y positivas con otros. Es desde la escuela que se puede lograr, pues tal como la afirma González (2005) es desde allí donde “se influye en el desarrollo integral, en la socialización e individualización del niño, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales, desarrollando las destrezas de comunicación, las conductas y la propia identidad personal” (p.9).

Con base en lo expresado, es claro que se requiere replantear el modelo de educación que supere lo obsoleto de los conocimientos, la desmotivación permanente por aprender, y el replantear el rumbo de manera que se vuelva la vista a educar al ser, con carácter y resiliencia, y que a su vez permita al escolar mitigar los déficits de educación del carácter donde se fortalezcan la inteligencias intrapersonal e interpersonal y así formar personas con habilidades para sobrellevar la adversidad generando un pensamiento crítico frente a la dificultad. Otro aspecto que se constata con este recorrido es que se encuentran definiciones que ven la competencia de aprender a ser desde la inteligencia intrapersonal e

interpersonal desde la capacidad, habilidad o destreza. Por consiguiente, se identifica y conceptualiza el conjunto de habilidades y competencias según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria. Entendidas de acuerdo con la postura de la OCDE (2010), quienes definen la habilidad como “la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones” (p.4), mientras que puntualiza que una competencia es

la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. (OCDE, 2010 p.6).

De igual manera, amplía que la competencia es un “concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes y conocimiento)” (OCDE, 2010 p.6). Por esta razón, la escuela se hace indispensable en este proceso, para que en la búsqueda del hábito permanente de fortalecer puedan pasar de una capacidad a una habilidad, que surgen en un momento determinado y luego se convierta en un proceso permanente que eduque la integralidad del escolar.

En este orden de ideas es prioritario que la escuela pase del desarrollo de capacidades, destrezas o habilidades a considerar procesos vitales del ser humano, que le permitan salir victorioso de los cambios o factores adversos a lo largo de su recorrido por la vida. Es desde la escuela que se puede lograr, tal como lo afirma González (2005) “influir en el desarrollo integral, en la socialización e individualización del niño, desarrollando relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales, desarrollando las destrezas de comunicación, conductas y la propia identidad personal” (p.9).

Con base a lo expresado desde el punto de vista del investigador, es claro que se necesita replantear el modelo de educación que supere lo obsoleto de los conocimientos, la desmotivación permanente por aprender y redireccionar el rumbo, de manera que se vuelque la vista a educar el ser fortalecido en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que se estimule e impulse a desarrollarse permanentemente (autopoietico), educar para que supere sus limitaciones, y de esta manera lograr que el escolar tenga su propia manera, capacidad o habilidad. Desde la escuela se debe procurar por la educación de personas integrales que puedan siempre estimular, reaprender y sobrellevar las adversidades, generando un pensamiento crítico frente a las dificultades. En todo ser humano se encuentra ese talento que, si se estimula, se genera ese espacio de apoyo y confianza, surge y crece de manera natural y tiene un significado en la vida del alumno. Por último, la importancia que el estudiante desarrolle la conciencia reflexiva frente a su

autogobierno, potenciar su habilidad para la toma de decisiones y sobreponerse a la adversidad como estrategia que da valor al fin educativo del Colegio Howard Gardner: *Hacer personas felices y resilientes a través de su relacionamiento*.

En búsqueda de dar solución a la problemática que convoca esta investigación es necesario, también hacer referencia a la aproximación conceptual de la resiliencia y educación del carácter, con el fin de comprender sus acepciones y su aporte en el desarrollo y crecimiento del ser personal, y establecer la relación de la resiliencia y sus dimensiones, como competencia para educar el carácter y cómo su desarrollo permite al educando el crecimiento de las inteligencias intrapersonal e interpersonal y con ello el brindar los cimientos para la edificación de un buen ser humano, competente en lo cognitivo, pero principalmente formados como personas autónomas y responsables de sus comportamientos y emociones, incluso en situaciones adversas.

3.2 Educar el carácter

Para abordar este constructo es pertinente conocer en primera instancia el concepto de Bernal, González-Torres y Naval (2015) quienes definen que la educación del carácter recoge diversas iniciativas afines como: la educación de las virtudes, la educación en valores, la educación para la ética y la educación para la construcción personal. No obstante, afirman que “la educación del carácter tiene sus raíces en la educación moral” (p.35). A partir de lo anterior, se puede afirmar que la noción de educación del carácter ha tenido muchas concepciones desde diversos autores y diversas disciplinas, visto desde perspectivas específicas, pero que en el fondo siempre está orientada hacia el mismo fin: aprender a ser.

Por ello, para la realización de este apartado teórico sobre la categoría de educación del carácter, se transita por autores que ven la educación del carácter, desde las habilidades, competencias o destrezas personales, todas ellas para aprender a ser más ético o moral, aprender a tener autonomía, a tener autocontrol y evidentemente a ser resilientes; debido que pueden enseñarse o potenciarse con las inteligencias intrapersonal e interpersonal del modelo de inteligencia múltiples, modelo pedagógico del colegio en estudio.

El constructo de educar el carácter se deriva del término carácter, según la Real Academia Española (RAE), viene del latín *character*, y este del griego *charaktér*, que significa en su primera acepción “Señal o marca que se imprime, pinta o esculpe en algo”. El término fue utilizado por Teofrasto para definir el conjunto de “retratos morales” o características y estilo de vida propias del hombre. En la evolución moderna

del concepto de educación del carácter, surgen autores que lo ven como habilidades, competencias o destrezas personales:

Al respecto, Cloninger (1993) lo define como “un conjunto de características que se estructuran a través de mecanismos socioculturales aprendidos, tales como valores, creencias, estrategias de afrontamiento, para consolidar la autodirección personal, adaptarse con madurez, solidaridad y empatía a los comportamientos de la sociedad” (Citado por Dolcet, 2006, p. 10). Mientras que Rodríguez y Rodríguez (2011) comprenden que educar el carácter exige reconocer las inmensas posibilidades dormidas en el ser humano, incluso en condiciones extremas (Póltawska, 2011, p.29). Ahora bien, a partir de este concepto, se presentan las diversas comprensiones y enfoques de autores que le han dado relevancia desde cómo la escuela articula la educación del carácter, para que el escolar aprenda competencias, habilidades o destrezas personales y le permita apropiarse a su carácter la resiliencia.

Se retoma a Marina (2009), quien plantea la educación del carácter desde la disciplina, entendida como un conjunto de normas para conservar el orden y fomentar la esencia de la autonomía, concibiéndola como pilar fundamental de la educación del carácter. Adicionalmente, contempla que la educación del carácter persigue dos grandes objetivos: construir la inteligencia personal y la inteligencia ciudadana. Para lograrlo se requiere adquirir y desarrollar un conjunto de hábitos, no solo intelectuales o cognitivos (pensamiento crítico, inventar, razonar, argumentar) sino morales y comportamentales (tenacidad, conciencia moral, valentía, esfuerzo). Concluye afirmando que todo ser tiene una misión creadora, la de afianzar la libertad y la dignidad, ámbito vital del ser humano; en ese campo, aparece la línea básica que conduce desde la “inteligencia creadora” hasta el “gran proyecto ético” (Marina & Marina, 2013, p.p.55-96).

Esta definición guarda estrecha relación con los aportes de Naval, Bernal y Fuentes (2017), quienes consideran que:

la educación del carácter ayuda a saber actuar –libre y moralmente– para lo que es necesario contar con habilidades, competencias, virtudes, y un conocimiento de lo que es posible elegir, y valorar, destacándose valores éticos, sociales y democráticos centrales. Los resultados esperados de la educación del carácter son comportamientos saludables, prosociales, cívicos y con los que se logre bienestar y logros académicos, laborales y sociales. (p.12)

Entre los autores que defienden que la escuela es ideal para educar el carácter y no solo para brindar conocimientos, se encuentra Aguiló (2010), quien plantea que más que títulos o conocimientos, hace falta saber dominar los estados de ánimo (autocontrol), comprender más los problemas propios y ajenos y cultivar más los valores que le den sentido a la vida. Además, el autor ve en la EC, la herramienta para hacer uso de

la autoconciencia, para elevarse por encima de los factores adversos sin eliminar la autonomía de elección que debe estar comprometida con la verdad y el bien. Aguiló (2010), define que siempre se debe enfrentar los factores adversos con inteligencia, voluntad y sentimientos; esos tres grandes ámbitos, deben impregnar la educación del carácter.

El autor afirma que es necesario el aprendizaje de las fortalezas (autoestima, capacidad de resolución, de dominio, de ilusionarse), porque ayudan a fomentar en la educación de carácter, la toma de decisiones rápidas, la reflexión, la libertad, la responsabilidad, el juicio. Aguiló (2010) afirma que educar el carácter ayuda a centrar la vida en principios y valores acertados. Concluye que, aunque no es fácil ni rápido lograr esa educación del carácter, es totalmente necesario renovar el deseo de aprender, especialmente el aprender a ser. Entendida la forma del autor, es a través de la escuela, que se puede realizar la educación del carácter, quizás no para sembrarla, porque es la familia el nicho sobre el cual reposa esa semilla, pero si es donde se pueden fortalecer y mostrar en la comunidad escolar, como las virtudes pueden darle a la persona una mejor forma de convivir y por lo tanto hacerse un mejor ser ciudadano.

De igual manera, se abordan los aportes de Bennett (2011), que en el denominado libro de las virtudes plantea que

la educación moral es la formación del corazón y la mente para inclinarlas hacia el bien y ello supone muchas cosas. Supone normas y preceptos, derechos y obligaciones de la vida comunitaria, además de instrucciones, exhortaciones y prácticas explícitas. La educación moral debe brindar formación en buenas costumbres. (p.13)

Este autor también comparte que la educación del carácter se centra en las virtudes (honestidad, compasión, coraje, perseverancia), pero que es el respeto el rasgo fundamental del carácter. Al referenciar a Maritain (1943), citado en Peñacoba-Arribas y Santa Cruz-Vera se encuentra que “el objeto de la educación es guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana, provista de las armas del conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales” (p. 10).

Investigados diversos autores de educación del carácter, se puede abstraer que la mayoría coinciden en que para lograr su pleno desarrollo, se deben rescatar los valores, pero para llevarlos a la acción, es decir, para que el alumno traduzca esos valores en virtudes que puedan ser usadas en el diario vivir, se debe educar en el carácter desde la resiliencia, lo que permite al educando fortalecer las competencias personales, para establecer relaciones individuo- sociedad, apropiando normas y valores que le permiten aportar a la sociedad.

Un representante más de la educación del carácter es Thomas Lickona, al respecto Buxarrais (2000) quien acoge sus principales ideas, define que la educación del carácter transforma al escolar en una excelente

persona a través del desarrollo de las capacidades intelectuales y éticas. Para Lickona hay que alcanzar distintos tipos de virtudes para alcanzar la educación del carácter la sabiduría, la justicia, la fortaleza, el autocontrol, el amor, la actitud positiva, el trabajo, la integridad, la gratitud y la humildad. De igual modo define que “la educación del carácter logra el desarrollo individual, interpersonal y social, y no es incompatible con la adquisición de conocimientos, más bien coadyuva a su progreso y fortalecimiento” (citado por Aguado, 2013, p.38).

Estudiados estos conceptos, en definitiva, se considera necesaria la educación del carácter puesto que la resiliencia está en contra de darse por vencida por los factores adversos, y es en la escuela, mediante la competencia de aprender a ser, donde se fomentan esos factores constructores de los que hablan Henderson y Milstein (2003), enseñar "habilidades para la vida", cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y toma de decisiones. Estos son factores constructores que ayudan al escolar a realizar sus metas académicas y su proyecto de vida.

Una postura adicional es la de Ormrod (2005), quien en su libro *Aprendizaje humano*, argumenta que los individuos deben creer que son capaces de realizar las tareas a las que se enfrentan, esto es, deben tener una sensación de aptitud. En segundo lugar, según el autor deben estar convencidos de que, en cierta medida, son ellos los que eligen y regulan el curso de su vida; en otras palabras, deben poseer una sensación de autodeterminación. Si ambas condiciones están presentes, es posible optimizar el esfuerzo. Un aporte relacionado lo plantean Försterling y Morgenstern (2002), en cuanto que “Los aprendices tienden a llevar su rendimiento al máximo cuando disponen de una idea realista de cuáles son sus puntos fuertes y débiles, y por lo tanto saben cuál es la mejor manera de optimizar su esfuerzo” (citado por Ormrod, 2005, p.514).

En esta línea teórica se reconocen los aportes de Tóth (2010), quien asevera que la escuela pone mucho empeño en formar la inteligencia de los jóvenes y olvida demasiado la formación del carácter. Define que tener carácter no es fácil, pues requiere esfuerzo, pero sólo así se llega a una vida digna del hombre. Por lo tanto, el carácter es el resultado de la lucha ardua, la autoeducación, la abnegación, es decir, es la fuerza de voluntad y la coherencia del joven. Entiende Tóth (2010) que el carácter es la adaptación de la voluntad del hombre en una dirección justa; y que joven de carácter, es aquel que tiene principios nobles y permanece firme en ellos, aun cuando esta perseverancia fiel le exija sacrificios.

Con esto invita al joven a ir vislumbrando en qué consiste la educación del carácter. Esta educación permite que el menor adquiera ideales y principios; luego hará de ellos un ejercicio continuo para obrar noblemente de acuerdo con sus ideales en cualquier circunstancia de la vida. Implica, por tanto, constancia de la voluntad para alcanzar el ideal reconocido como verdadero; es decir, perseverancia en plasmar ese

noble concepto de la vida. Tóth (2010) afirma que el carácter permite dar a la vida el curso, pues considera que si se “Siembra un pensamiento (...) cosecharás el deseo; siembra un deseo y recogerás la acción; siembra la acción y recogerás la costumbre; siembra la costumbre y recogerás el carácter; siembra el carácter y tendrás por cosecha tu propia suerte” (p.11). También sostiene que

los sentimientos, la imaginación y el temperamento ejercen gran influencia sobre la voluntad, y como es casi imposible dominarlos por completo, la voluntad del hombre no goza de plena libertad. Pero que es a través de la educación del carácter que se puede regular esa libertad. (Tóth, 2010, p.7).

Por otra parte, de acuerdo con Naval (2018), educar el carácter es un concepto clásico que se ha recuperado en los últimos años. Recuerda que la persona no solo se educa con aspectos intelectuales, sino que requiere en su desarrollo integral de competencias personales que incluyan la educación afectiva, moral, social estética y le permita ser un ciudadano y profesional competente. En definitiva, define que la educación del carácter es lo que clásicamente se ha llamado educación de la personalidad: el desarrollo emocional, social y moral de la persona.

También afirma Naval (2018), que el primer esbozo de la educación del carácter tiene su origen en la ética de Nicómaco de Aristóteles, que hacía énfasis en la autonomía y la libertad, pero a medida de los tiempos, se relaciona más con lo socioemocional o con la resiliencia. Resalta que la educación del carácter recupera el concepto de hábito entendido como actos que, al repetirse, generan capacidades y disposiciones que mejoran a la persona. La autora, define que hay muchas formas de llevar la educación del carácter a la práctica. La pueden plantear como una materia aislada o de manera transversal, a través de otras materias o como un currículo oculto inspirando pero que no está explícito pero que necesita conocimiento; o sea, se necesita una experiencia de las virtudes y actitudes, donde es la escuela entera la que está educando desde el recibimiento del niño al decir buenos días (Naval, 2018). Concluye afirmando que la Educación del Carácter hace fuerte a la persona para desarrollarse y poder enfrentar situaciones, además es proactiva y preventiva, porque permite reconducir ciertas situaciones.

En un estudio del mismo año, Naval y Bernal (2018) afirman que en las últimas tres décadas ha aumentado el interés por la formación personal y moral para la infancia y la adolescencia, y que para la puesta en marcha existen diversas propuestas, destacándose la educación del carácter (en adelante EC), que, por su base antropológica, filosófica, ética y teológica, es interesante para ampliar el conocimiento. Las autoras inician realizando una contextualización socio histórica de la educación del carácter con énfasis en los últimos treinta años y se enmarcan en la educación moral, y las formas diversas en que se realiza en la acción educativa. Recorren los conceptos de la educación del carácter desde las características de la

educación en valores, educación para la ciudadanía, y el aprendizaje emocional con el fin de comprender las diversas de propuestas.

Además, Naval y Bernal (2018) en el aparte sobre el estudio del carácter y de la moral, acuden a Miller y Knobel (2015), quienes afirman que en la filosofía predomina la noción de carácter, como un conjunto de características o rasgos que sirven para formar creencias, deseos, emociones e intenciones que permiten actuar de cierto modo. Al respecto, Altarejos y Naval (2000) aseguran que, a la hora de estudiar el ideal de la educación moral, es importante tener en cuenta la relación del individuo y la sociedad, e igualmente el concepto de autonomía, libertad y su ejercicio en la madurez moral. Así mismo, las autoras afirman que la escuela, la familia y la misma sociedad, son importantes para favorecer el desarrollo del carácter. Estos estudios coinciden en que existen aproximaciones conceptuales entre la educación moral con la educación de los valores, el aprendizaje socioemocional, el desarrollo positivo de la juventud y la educación para la ciudadanía, porque contienen una descripción implícita de carácter.

En el marco de la EC se aborda el aprendizaje socioemocional ya que permite enseñar el manejo de las emociones, con un gran aporte de su función en el aprendizaje, y los valores que se experimentan mediante las relaciones interpersonales. En la práctica de todos los conceptos expresados (educación de valores, aprendizaje socioemocional, educación para la ciudadanía), se permite al estudiante aprender las competencias que fortalezcan la inteligencia intrapersonal tales como el autoconocimiento (emociones, fortalezas, auto-percepción, auto-confianza, auto-eficacia), autocontrol (control del impulso, autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas, destrezas de organización), y la inteligencia interpersonal por medio del conocimiento social que les permite tener perspectiva, empatía, apreciar la diversidad, respeto por otros, habilidades de relación (comunicación, vinculación social, hacer relaciones, trabajo en equipo), adoptar decisiones con responsabilidad (identificar problemas, analizar situaciones, resolver problemas, evaluar, reflexionar, responsabilidad ética).

En síntesis, Altarejos y Naval (2000) aseguran que se podría reconocer una noción común de carácter, entendiendo este término como una disposición tendencial hacia la conducta o comportamiento, principio organizador de la personalidad constituido por actitudes y valores, o por cogniciones (pensamientos), sentimientos (afectos, emociones) y conductas que ayuda a saber actuar libre y moralmente; resaltan también los autores estudiados, que para lograr tener una educación del carácter, es necesario contar con competencias, virtudes, conocimiento de lo que es posible elegir. Se trata, por lo tanto, de comprender que educar el carácter requiere de constancia, ejercicio continuo, porque la EC recupera la noción de hábito, no

entendido como rutina o como repetición mecánica, sino como actos que, al repetirse, generan capacidades y disposiciones que mejoran a la persona (Naval, 2018).

Por su parte, Lickona (1992) afirma que el objetivo de las escuelas es “ayudar a los jóvenes a ser inteligentes y ayudarles a ser buenos” (p.6) y reafirma que la dimensión ética de la educación se descuidó en la educación contemporánea, por lo que

se requiere el esfuerzo por ayudar a los estudiantes a conocer el bien, amar el bien y hacer el bien... hasta convertirse en personas íntegras con inteligencia y carácter moral. Es necesario, por tanto, enseñarles a los estudiantes que es correcto y que vale la pena en la vida. (Ryan & Bohlon, 1999, citado por Mesa, 2015, p.6)

De igual manera, Volman (2007) ve la EC ligada a la ciudadanía e implica que, para trabajar la educación ciudadana y la educación del carácter, se debe poner énfasis en la participación social y en la sociedad democrática y multicultural en las escuelas. Para ello es “necesario sensibilizar al alumnado de los problemas reales que acontecen en el mundo exterior (contaminación, vandalismo, rebelión, consumo de sustancias, etc.)” (Citado por Cermeño, 2018, p.4). Por su parte, Bárcena y Melich (1997), definen que la escuela debe superar el dominio de la planificación de logros y resultados numéricos y que debe centrarse en educar al ser humano. Educarlo en sus relaciones vitales, en sus circunstancias, postura similar a la de Grajales y Valero (2002), quienes reconocen que este tipo de educación supone desarrollar en el sujeto competencias personales que le ayuden “a vivir con acciones de inclusión, equidad; se requiere darle la educación para que formen su identidad de carácter. Educarlos en el carácter, abre el horizonte a contar con la iniciativa, para resolver la novedad y lo impredecible” (p.6).

Otra tendencia de esta categoría es aquella en la que se asume la educación del carácter, como la forma para hacer frente a factores adversos. En esa línea, se reconoce el trabajo de Cermeño (2018) quien asegura que los valores y la educación de carácter, son prioritarios, tanto para formar ciudadanos, como para la educación en general. Se acude a Lickona (1991) por cuanto aporta que se necesita enseñar para superar los factores adversos que producen brotes de pánico en América, tales como: el crimen, el divorcio, el vandalismo, el alcoholismo, el uso de drogas, la corrupción, entre otros. Plantea también, qué se puede lograr con la enseñanza del civismo y con la educación en valores o la “educación para el carácter” (Citado por Cermeño, 2018, p. 7).

Un estudio complementario de Lickona (1993) citado por Valderrama (2002), expone las tres razones por las cuales es indisociable la EC con la escuela:

(a) la declinación de la familia, (b) la preocupación por la tendencia del carácter de la juventud y (c) la recuperación de los valores éticos -objetivo más importante-; e identifica los valores éticos como los pilares

fundamentales para la conformación de la educación del carácter: la confiabilidad, el respeto, la responsabilidad, la justicia o imparcialidad, la benevolencia y la ciudadanía. (p.62)

Se acude nuevamente a Aguiló (2017), quien expresa cómo hoy, no es relevante el valor agregado que ofrecen los colegios ´pudientes´ (infraestructura escolar, deportes, idiomas, intercambio), conceptos superados por la búsqueda de instituciones educativas que enseñen a los niños educación del carácter y concretamente lo que ahora parece que muchos buscan en las escuelas de élite es la enseñanza de la humildad. Aunque no deja de ser extraño hacer negocio en torno a la humildad, en la práctica es una virtud que todos aprecian bastante, pues no está de más enseñar al niño, tanto en el ámbito escolar como familiar, a ser menos orgullosos, menos altivos, desarrollar la modestia y humildad, porque cuando se hacen fuertes ante la adulación, se desarrolla mejor la propia identidad.

Concluye que es “solo mediante la educación del carácter que la persona se hace fuerte ante la adulación, que solo con la educación del carácter se resiste las indignaciones que el ego alimenta” (Aguiló, 2017, p. 71). El excesivo protagonismo, la tendencia de sentirse agraviados, el quedar siempre por encima de los demás, la altanería, etc. Por igual, Aguiló (2017) afirma que “la educación del carácter enseña los sentimientos sanos y legítimos de sentirse reconocidos y de agradar a los demás, es decir, enseña la humildad” (p. 26).

Luego de estudiada la categoría, es posible concluir que los autores coinciden en que la EC está asociada en su condición de tendencia aglutinante a varias líneas pedagógicas, como lo son: educación en valores, educación moral, educación para la ciudadanía, para la convivencia, aprendizaje socioemocional. Esto potencia en el alumno, no solo competencias intelectuales, sino la autonomía, las decisiones éticas, y se promueve la autoconciencia, autogestión, respeto, responsabilidad, justicia, y ciudadanía. De igual forma, existen diversas maneras de llevarla a la práctica, desde un proyecto transversal que obliga a la escuela a que sus docentes estén capacitados, puesto que “nadie da lo que no tiene”, y la EC se constituye en una forma efectiva de enseñar con el ejemplo o como afirma Naval (2018), otra forma de llevarlo a la acción se da a través de otras materias o como un currículo oculto, inspirando, pero no explícito.

Es así como se puede definir que la educación del carácter centrado en la resiliencia, es la fuerza constructiva que potencia todo ser para transitar y salir fortalecido en los cambios de su proyecto vital, pero principalmente, le permite poner en práctica la inteligencia triunfante, es decir, actuar de acuerdo con su talento, haciendo buen uso y empeño de las capacidades para el logro de sus metas de vida. Por lo cual se puede afirmar que es la educación del carácter desde la resiliencia, la forma como el escolar puede adquirir las competencias personales de las que habla la Unesco, en su competencia de aprender a ser. Si educamos

el carácter en el escolar, le brindamos los cimientos para que tenga la decisión de actuar con determinación y autocontrol, brindando siempre su mejor esfuerzo, manteniéndolo en el tiempo, lo que le ayudará a superar cualquiera de los posibles factores adversos.

Además, se considera que la educación del carácter centrada desde la resiliencia facilita el crecimiento del escolar, en sus necesidades de automotivación y de integración a su ser de valores y virtudes, así como de las condiciones que anidan procesos positivos. En este contexto (automotivación) y para dar mayor soporte al constructo, se puede acudir a Ryan y Deci (2000), quienes han determinado que los seres humanos tienen tres necesidades personales innatas: competencia, autonomía, y relacionarse; las cuales cuando son satisfechas, producen mayor automotivación y realización personal y cuando son frustradas llevan a la reducción de la motivación y el bienestar. Al igual se encuentran autores que definen que educar el carácter, “permite potenciar la virtud de la voluntad, desde la resiliencia vista como proceso, donde el ser humano afronta los problemas, las dificultades y superarlas, sin desistir en el esfuerzo por mantener los objetivos logrados” (Yarce, 2009, citado por Linares, 2011, p.70).

En relación a la resiliencia, Fuentes (2011) la vincula como producto de la educación, y la misma puede denominarse perseverancia, lo que implica “tesón, empeño, firmeza y se va robusteciendo a medida que esos esfuerzos se repiten. Esta perseverancia generalmente es el fruto adquirido con la educación o autoeducación; en este último caso exige vencerse e insistir” (p.9).

En este aparte y teniendo en cuenta cómo los distintos autores han conceptualizado la educación del carácter, se puede llegar a adoptar una definición propia del concepto que surge del análisis conjunto de todos los aportes y que se incluirá en la propuesta de mejora del proyecto educativo institucional del Colegio en estudio. Educar el carácter, permite al escolar dotarse de destrezas personales (perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, satisfacción personal, sentirse bien solo), que son dimensiones fundamentales para fortalecer el proceso de resiliencia y le permite al alumno definirse y sostenerse como persona en todos los tiempos, incluso en los adversos. En ese sentido, tal como se expresa en la Figura 1, educar el carácter revela el ser y propicia al escolar la construcción y desarrollo de las inteligencias y potencialidades personales, necesarias para el desarrollo del talento vital y la comprensión de la sociedad, sus relaciones y sus posibles alternativas de vida.



Figura 1: Educación se escribe con carácter. Elaboración propia.

En concordancia con la propuesta, el Colegio Howard Gardner se acoge a introducir en su proyecto educativo institucional una propuesta de educación del carácter centrada en la resiliencia y las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que se aplique a todo el currículo de manera transversal y permita potencializar de manera personalizada las inteligencias. La institución en estudio, maneja educación semipersonalizada, una vez el alumno ingresa se realiza un diagnóstico no solo de sus niveles cognitivos por medio de test de conocimiento, sino que, además, se realiza un diagnóstico y entrevista psicológica para determinar la forma de aprendizaje de acuerdo con el modelo pedagógico de las inteligencias múltiples (verbal lingüística, lógico matemática, kinestésica, naturalista).

De esta forma se inicia el proceso de implementación de la propuesta, desde la enseñanza de contenidos, los cuales se desarrollan desde las asignaturas Ética y valores, Cultura ciudadana, Cátedra para la paz, Educación religiosa, y para el caso de la media académica, se profundiza con Filosofía e Investigación con profundización en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, sin dejar de lado las demás asignaturas que de forma transversal trabajan en el desarrollo de las habilidades mencionadas y explicadas, aportando en el desarrollo y fortalecimiento de los Gardneristas día a día.

3.3 El concepto de la resiliencia

El punto de partida de la búsqueda de definiciones sobre resiliencia es el aporte del Diccionario de la Real Academia, que define resiliencia del inglés *resilience*, y este derivado del latín *resiliens, -entis, part. pres. act. de resiliere*, 'saltar hacia atrás, rebotar', 'replegarse'. Desde esta definición, la resiliencia se asume como una capacidad.

Como concepto, la resiliencia es un término que múltiples autores han tratado de definir, y así como lo citan Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla (1997), proviene de la física, y se refiere a la capacidad de un material para recobrar su forma después de haber estado sometido a altas presiones. Incluso se compara con la cualidad de un resorte al resistir a la presión, doblarse con flexibilidad y recobrar su forma original. Etimológicamente este término proviene del latín “Resiliens”. En español y en francés (*résilience*) en inglés, el concepto *resiliencie* es la tendencia por volver al estado original o el de tener poder de recuperación (“*to rebound, recoil, to spring back*”). La primera alusión al término data de 1626, cuando fue utilizada por primera vez como *resilire*; término compuesto que significa “re”: atrás, y “salire”: saltar; es decir, saltar hacia atrás o rebotar, haciendo alusión a la flexibilidad de los objetos, concepto que surgió en el área de metalurgia e ingeniería civil, estudiando la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

Una vez conocido el origen del término resiliencia, el soporte para la educación del carácter centrado hacia la resiliencia se encuentra en investigaciones como la Acero (2011) sobre el concepto Hardines o persona resistente (resiliente), quien afirma que

la resiliencia esta soportada por tres pilares: a) El compromiso, concebido como capacidad de realizar todas las actividades de la vida, sintiendo que lo que hacemos, es parte de lo que somos. b) El control que implica tener conciencia que lo que se hace, influye en los acontecimientos y por el último c) el reto, que consiste en ver las situaciones adversas como un incentivo para salir fortalecido y crecer. (p.20)

Este concepto contempla que la resiliencia permite al educando adquirir un soporte para el uso del carácter, en sus actividades escolares y en sus proyectos familiares, le permite tener control y cuidado, lo asume como un ser en relación con otros, que comprende que sus acciones afectan el entorno, ya sea positiva o negativamente.

Posteriormente, se reconocen otros autores tales como Rutter (1972) quien usó el concepto para las Ciencias Sociales. Sus primeros estudios sobre la resiliencia se centraron en personas que habían vivido situaciones límites: campos de concentración, niños pobres que habitan en las calles o mujeres maltratadas. En sus investigaciones denominó como personas invulnerables, a los que las dificultades no les afectaban,

pero posteriormente, cambia el concepto de invulnerabilidad y fue dando paso al concepto de resiliencia, definiéndola no solo como un atributo “con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo” (Rutter, 1992, citado por Munist, Santos, Kotliarenco & Grotberg 1998, p.9).

No obstante que el concepto difiere un poco, se puede ver claramente que los significados son muy similares, haciendo de este, un término explicable desde diferentes enfoques y aplicable a muchas prácticas. Las investigaciones sobre las condiciones que permiten aumentar los potenciales humanos de manera positiva son importantes porque ayudan al conocimiento de cómo se debe educar el carácter orientado hacia la resiliencia y por lo tanto facilita diseñar planes de acción para su práctica.

3.3.1 El concepto de la resiliencia como capacidad y el carácter como autocontrol.

En la exploración bibliográfica se encuentran varios autores que, en el tiempo, vieron de la *Resiliencia una capacidad*. Esta puede darse en momentos no necesariamente adversos, sino que puede surgir ante cualquier circunstancia, debido que no todos los educandos tienen la capacidad del logro académico o el desarrollo de su carácter, porque no tienen desarrollada la autodeterminación, y fortaleza de no rendirse fácilmente. Desde esta perspectiva, la resiliencia puede resultar muy útil para el diseño e implementación de programas educativos, de formación del carácter y principalmente asumir la resiliencia como la competencia que tiene todo ser humano de potenciarse, es decir, la resiliencia como capacidad, es la fuerza que impulsa y potencia el ser humano

Como capacidad, la resiliencia ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores, su teorización data de los años 70, pero es en la década de los 90 cuando empiezan a proliferar los diferentes enfoques. Por ejemplo, Rutter (1993), quien señala que el término de resiliencia se ha definido como la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad. De las ideas propuestas por Grotberg (1995) citadas por Kotliarenco (1997), se define la resiliencia como la “Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas” (p.5).

La misma Grotberg (1995) afirma que, la resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez; siendo así, la resiliencia permite que la educación del carácter desde la escuela sea parte de ese proceso, para proporcionar la brújula que oriente y ayude a construir las potencialidades del

ser. Por otra parte, Bernard (1996) define la resiliencia como “La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad” (p.97). Posteriormente se encuentra el concepto de Henderson y Milstein (2004) quienes ven la resiliencia como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y desarrollar la competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

A continuación, dentro del concepto sobre la resiliencia como capacidad, encontramos autores con una visión más optimista, concepción enmarcada en la psicología positiva, donde consideran que toda persona tiene la capacidad natural de resistir y rehacerse a pesar de las adversidades, capacidad que pretende comprender los procesos y mecanismos latentes en las fortalezas y virtudes del ser humano, es el caso de la Psicología Positiva de Vera (2006), quien define que “el ser humano tiene capacidad para adaptarse y recuperarse de situaciones adversas” (citado por Carretero Bermejo, 2010, p.92).

Es de resaltar a los autores Melillo y Suárez Ojeda (2001) quienes retoman los aportes de García Santillán (2011), para ampliar los atributos internos del ser y sus características:

ocho pilares como atributos internos del ser son vistas como capacidades para sostener la actitud resiliente ante momentos adversos: a) introspección: la capacidad de auto indagarse. b) Independencia: capacidad de establecer una efectiva distancia emocional sin caer en el aislamiento. c) Capacidad de relacionarse: lograr establecer vínculos e intimidad con otra gente. d) Iniciativa: capacidad de aprender cosas nuevas en busca de progreso y autosuperación. e) Humor: capacidad de reírse de la propia tragedia, sin caer en la irresponsabilidad ni la negación. f) Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. g) Moralidad: capacidad de desear el bienestar que se desea para uno mismo a toda la humanidad. h) Autoestima consistente: base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo por parte de un adulto significativo. (p.10)

Estos atributos que, desde los autores de las inteligencias, son considerados habilidades y competencias personales son necesarios para formar el carácter y potenciar la competencia de aprender a ser. Por su parte, Henderson y Milstein (2003) citados por Paneque (2016) aludieron a la resiliencia como una capacidad crucial para el éxito de alumnos y determinaron que, por consiguiente, la escuela constituye un lugar idóneo para crearla y desarrollarla. Los autores afirman que “las escuelas son de gran importancia para que los estudiantes fomenten la capacidad de adaptación a los diversos contextos, incluso a los más adversos, y adquieran las competencias útiles para tener éxito en la vida” (Paneque, 2016, p.4).

Las investigaciones de los diferentes autores, dan paso a las posibilidades de comprensión para acompañar a los educandos en sus conflictos importantes y ponen de presente en la resiliencia, la capacidad del ser humano para seguir proyectándose, adaptando su carácter para crear estrategias de afrontamiento y autodirección para regular, adaptar su conducta y poder enfrentar un futuro a pesar de los sucesos desestabilizadores que encuentre en el camino los cuales se convierten en retos para la persona resiliente.

Para esta investigación, la educación del carácter centrado en la resiliencia, el término implica lo mismo que en física, como la define Rutter (1992), una capacidad para superar cualquier desafío. A concepto de Marina (2009), asumida como la capacidad que una persona puede desarrollar para potenciar su humanidad, porque “mediante la experiencia y la educación, se va configurando la personalidad aprendida, que es lo que llamamos carácter” (p.13).

Es así como se concluye en este aparte, que la educación del carácter también puede ser vista como capacidad, pero entendido como la capacidad para regular de manera ajustada sentimientos, comportamientos, atención, pensamientos y el propio cuerpo. De igual manera, de acuerdo con los conceptos, se puede comprender que

la educación del carácter desde la resiliencia le permite al educando adquirir los pilares para construir y afianzar esas habilidades internas que estimulen las fortalezas de coraje, voluntad, autocontrol para el logro académico y de su proyecto de vida. Habilidades personales fundamentales de los sujetos resilientes, y que “para la educación del carácter a esa capacidad interna se le denomina autocontrol. (Lemus & Gutiérrez, 2016, p.103)

Respecto al autocontrol, Elias, Tobias y Friedlander (2012) definen que el mismo se constituye de

la habilidad de moderar la propia reacción emocional y comportamiento a una situación; es saber poner en orden las emociones, saber reaccionar a la tensión de forma no impulsiva y a comunicarse eficazmente con los demás, y responder a situaciones personales y sociales de una manera reflexiva y responsable. (p.102)

Es así como educar el carácter desde la resiliencia en la escuela, fortalecerá al escolar y le ayudará en la educación, tal y como afirma Bermejo (2011), lo dota de habilidades para la reflexión crítica y promueve la interiorización de los valores y la responsabilidad en el pensar y actuar, haciendo del escolar una persona competente socialmente, con capacidad de resolución de problemas, porque incrementa su autoestima, y autonomía, habilidades interpersonales útiles para la vida.

3.3.2 El concepto de la resiliencia como proceso y el carácter como fortaleza.

Otra agrupación de autores se inscribe en la tendencia teórica de considerar la resiliencia como proceso, algunos le añaden la característica de dinámico, que evoluciona en el transcurso de la vida y por lo tanto puede ser enseñado no solo en el ámbito familiar, sino también en el ámbito educativo. Entre estos autores encontramos a Werner (1984) y Luthar y Cicchetti (2000), quienes ven la resiliencia como “el proceso que permite a ciertos individuos desarrollarse con normalidad y en armonía con su medio a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y privado socioculturalmente y a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez” (citados por Uriarte, 2005, p.65).

Así mismo, Grotberg (1995) define que “la resiliencia es un proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez” (citado por Kotliarenco, 1997, p.6). Por otra parte, encontramos a Bouvier (1999), quien asegura que “no es ni una vacuna contra el sufrimiento, ni un estado adquirido e inmutable, sino que es un proceso, un camino que es preciso recorrer” (citado por Piaggio, 2009, p.293). Postura similar es la de Cyrulnik (2002), quien precisa a la resiliencia como un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural. Amplia que la resiliencia es el arte de navegar en los torrentes y que, además

constituye un proceso entramado entre lo que somos en un momento dado, con los recursos afectivos presentes en el medio ecológico social, la falencia de esos recursos puede hacer que el sujeto sucumba, pero si existe, aunque sea un punto de apoyo, la construcción del proceso resiliente puede realizarse. Además, asevera que la resiliencia se teje: en el interior de la persona y en el entorno, porque anuda constantemente un proceso íntimo. (citado por Melillo, 2004, p.61).

Bajo esta misma tendencia, se encuentran autores como Rodríguez y Aguilar (2003), que precisan resiliencia como un

proceso que refuerza las opciones y oportunidades de la persona, sobre todo del niño y del joven mediante la aplicación de sus capacidades y recursos internos para enfrentarse a situaciones de alto riesgo, a fin de superarlas, mejorar su calidad de vida y hacer viables sus proyectos a futuro. (p.241)

Independientemente de la variedad infinita de conceptos de la resiliencia, el escolar debe ser provisto de la instrucción que favorezca el camino hacia la autonomía personal, con la capacidad de actuar bien, con la fortaleza de carácter para aplicar la resiliencia en cualquier momento de su vida. Por ende, educar en el carácter desde la resiliencia, también es un proceso que inicia en edades tempranas y se afianza en la adolescencia. Así como afirma Aguiló (2010), formar el carácter permite a los niños que tengan templanza,

para que sean personas con principios firmes y para lograrlo es vital que todo lleve un proceso, procurando formar no solo su inteligencia, sino su voluntad.

De esta forma, podemos afirmar que la resiliencia en la escuela permite que la educación del carácter sea un proceso autopoiético, es decir

crea las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo que le sirva para contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece. (Maturana & Nisis, 1997, p18).

Es la escuela quien tiene la misión, no solo de formar en conocimientos, sino formar al escolar en su ser, reconociendo sus individualidades, desarrollando su voluntad, fortaleciendo su carácter, que los prepare para afrontar situaciones diversas, con bases fortalecidas de valores. La educación del carácter es un proceso que se refuerza en los momentos vividos, así como afirma Belmonte (2015),

vivir es aprender, pero aprender exige el esfuerzo de conocerse, de autocontrol, introspección y voluntad, de fortalezas que ayuda al discernimiento personal del bien y del mal que crece a medida de nuestra evolución y que se proyectan sobre nuestras experiencias vitales. (p. 147).

De esta manera, luego de analizar los aportes teóricos en este aparte, se puede afirmar que la educación del carácter como proceso, es entendida como la virtud de la fortaleza, postura que guarda estrecha relación con el concepto de Isaacs (2003) quien la asume así:

La fortaleza: es una gran virtud que sirve de cimiento a muchas otras (...) una serie de esfuerzos que conducen a resultados mayores. Esta virtud, implica una actitud motivada a beneficiar a los demás. Virtud que tiene dos dimensiones, la de resistir y la de acometer. Resistir implica, por una parte, soportar las molestias con la esperanza de que será para algo bueno y, por otra, abstenerse de involucrarse en actividades nocivas para sí mismo o para los demás. Acometer, en cambio, significa tener un alto grado de iniciativa personal, perseverancia y esfuerzo para lograr un objetivo. (citado por Cabrera, Aya & Cano 2013, p.159)

Así mismo, se puede acudir al aporte de Park, Peterson y Seligman (2004) en cuanto “la educación del carácter, desde la resiliencia, permite al escolar que no sucumba por factores adversos, porque le forja la fortaleza en el carácter, que influye en las emociones, comportamientos, y la disposición para formarse como un buen ser” (citado por Porto & Martins, 2016, p. 91).

4 METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación no solo conlleva la necesidad de resolver los objetivos planteados, sino, la necesidad de comprender las relaciones entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal y las dimensiones de la resiliencia, interacción que se ve mediada por la habilidad del escolar para tener competencias personales, hacer frente a los factores adversos y las circunstancias cambiantes.

La situación actual de la población en estudio, desafía a transformar a los estudiantes en búsqueda de alcanzar un desarrollo integral, pero principalmente apropiarlos de las competencias personales de aprender a ser, con base en la educación del carácter centrada desde la resiliencia. Para ello se utilizó el componente metodológico de acuerdo con las fases de Hernández, Fernández y Baptista (2014), y con uso del instrumento de la escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), escala que incluye las dimensiones de confianza en sí mismo, ecuanimidad, perseverancia, satisfacción personal y sentirse bien solo; lo que le permite al investigador, conocer en qué áreas sobresale la comunidad en estudio y cuáles se deben reforzar.

Por ello, se parte definiendo el tipo de investigación y se definen las fases que se acometen y se precisa el instrumento para medir la resiliencia de la población en estudio y su forma de evaluación. Todo apoyado en autores que abordan los factores adversos que inciden en la educación del carácter centrado en la resiliencia. Se trata de una investigación de enfoque mixto, con alcance descriptivo, que armoniza el estudio de casos con factores adversos de autores, estudio de campo, y el análisis documental de las informaciones facilitadas por las coordinadoras y la psicóloga de la muestra de estudiantes participantes, y así poder caracterizar el comportamiento de los estudiantes del Colegio Howard Gardner en situaciones de conflicto, cambio o adversidad.

4.1 Tipo de estudio/diseño

Para realizar el análisis de la situación actual en este estudio, hay que hacer referencia a la investigación transversal descriptiva de carácter mixto, tipología de diseños propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), la cual implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder acerca de la resiliencia y la educación del carácter de los alumnos del Colegio Howard Gardner Santa Marta. La investigación contiene ambos enfoques, donde la medición numérica se complementa con las observaciones descriptivas.

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). Por esta razón, esta investigación reconoce en los métodos mixtos la manera adecuada y pertinente para abordar una situación problema, como la que aquí se plantea, en cuanto dichos métodos

representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.534).

Respecto al diseño, Hernández-Sampieri (2003) se refiere al él como un plan o estrategia concebida para obtener la información que se desee. El diseño elegido para este proyecto, de investigación no experimental, se asume en cuanto a que “Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p, 152). Añaden los autores que, en un estudio no experimental, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Para materializar estos aspectos, la Figura 3 recoge algunas características y fases del enfoque de investigación mixta, elegida para este estudio.

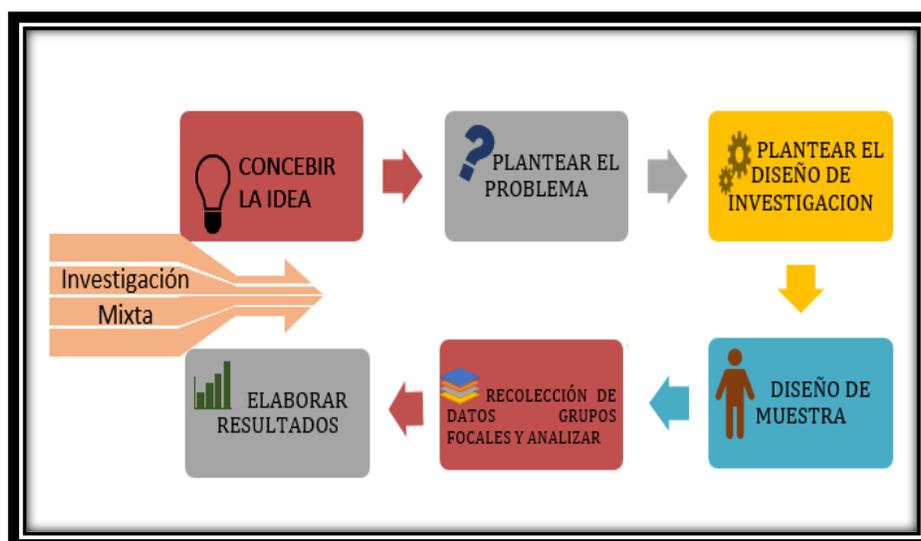


Figura 1: Fases metodológicas de investigación mixta, según Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Para el desarrollo de esta investigación se optó por trabajar en fases, en la primera de enfoque cualitativo: se aplicaron entrevistas a la psicóloga, grupos focales y observaciones por las coordinadoras de grupo, para tomar en cuenta las experiencias e identificar los factores adversos de la población del Colegio Howard Gardner. El propósito principal del grupo focal tal como cita Gibb (1997) en su guía conceptual y metodológica, es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo.

Posteriormente se desarrolla la fase cuantitativa, para estudiar las características psicométricas de la escala de resiliencia escogida, con el fin de profundizar en las convergencias y divergencias de la relación entre la resiliencia y sus dimensiones, inteligencias intrapersonal e interpersonal, parte de las inteligencias múltiples que identifican el modelo pedagógico de la institución en estudio. Posteriormente, se definió realizar la caracterización de resiliencia que poseen los alumnos, utilizando el instrumento de escala de resiliencia (ER) de Wagnild y Young (1993). Consecutivamente, se elaboraron las gráficas porcentuales que resumen las pruebas por estudiantes y por factores de resiliencia, para poder concebir el plan de acción con su puesta en práctica.

4.2 Población y muestra

La población objetivo estuvo conformada por los estudiantes del Colegio Howard Gardner Santa Marta, que actualmente cuenta con una cobertura de 200 estudiantes, desde educación preescolar hasta el grado undécimo, último grado de la media académica, con habitantes del sector urbano.

La muestra es censal, desde los grados quinto de primaria hasta grado undécimo, el total de la muestra está conformada por 80 estudiantes. Para su inclusión, se escogieron a totalidad debido a que es una institución pequeña, y su mayor población está conformada por niños de los grados de preescolar hasta 4to de primaria, población que no puede contestar el aplicativo sin ayuda externa, lo cual, a criterio del investigador, comprometería el resultado en caso de ser aplicado. En este sentido, el tamaño de la muestra ha estado condicionado con los escolares que por edades pueden resolver el instrumento de manera independiente.

4.2.1 Características sociodemográficas de la muestra.

Respecto a las características sociodemográficas, en la Tabla 3 se ubica la característica de la muestra de acuerdo con el sexo.

Tabla 2 Característica de la muestra de acuerdo con el sexo

SEXO		
	Frecuencia	Porcentaje
MASCULINO	38	48,8
FEMENINO	42	51,2

Mientras que la Figura 4 muestra los porcentajes de participación, de acuerdo con el sexo.

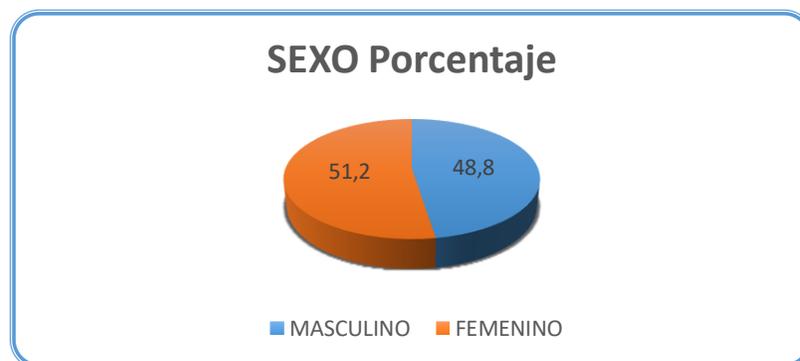


Figura 2: Muestra de acuerdo con el sexo.

De ellos el 51,2 % (n= 42) son del género femenino, y el 48,8 % (n= 38) del género masculino, en edades comprendidas entre los 8 y 17 años. En la Tabla 4 se presenta la característica de la muestra, de acuerdo con la edad y en la figura 5 la muestra de población de acuerdo con la edad.

Tabla 3 Característica de la muestra de acuerdo con la edad

EDAD		
	Frecuencia	Porcentaje
8 Años	10	12,1
9 Años	12	15,0
10 Años	9	11,3

11 Años	11	13,8
12 Años	3	3,8
13 Años	3	3,8
14 Años	5	6,3
15 Años	7	8,8
16 Años	7	8,8
17 Años	13	16,3



Figura 3: Muestra de población de acuerdo con la edad.

Se comparó también al grupo, en función de los grados desde quinto de primaria a grado undécimo, con edades que oscilan desde los 8 a los 17 años, tal como se evidencia en la Tabla 5 y la Figura 6.

Tabla 4 Característica de la muestra de acuerdo con el grado

GRADO		
	Frecuencia	Porcentaje
5 grado	10	12,5
6 grado	10	12,5
7 grado	10	12,5
8 grado	10	12,5

9 grado	6	7,5
10 grado	14	17,5
11 grado	20	25,0

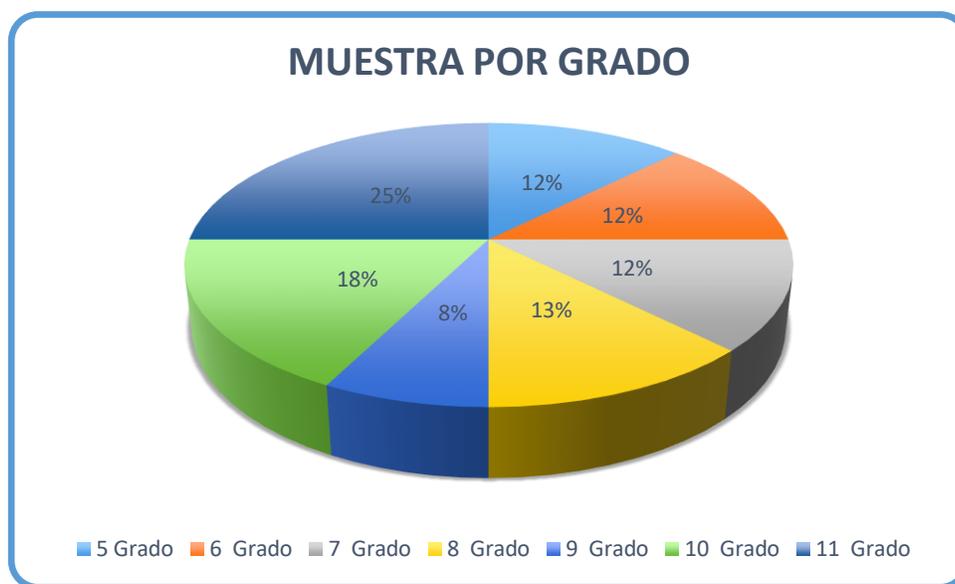


Figura 4: Muestra de población de acuerdo con los grados participantes.

4.3 Instrumento

Para este proyecto se utilizó la escala de resiliencia de los autores Wagnild y Young, creada en 1988 y revisada finalmente en 1993 por los mismos. Esta escala (ER) tiene el propósito de identificar el grado de resiliencia individual. Para Wagnild y Young (1993), la resiliencia fomenta la adaptación a los cambios y a los factores adversos, puede entenderse aplicada a la educación del carácter, pues permite conocer las competencias personales de una persona resiliente y le permite al investigador conocer en qué áreas sobresale la comunidad en estudio y cuáles se debe reforzar.

Este cuestionario responde en una escala de frecuencia, tipo Likert, como se aprecia en la Tabla 6, que evalúa el nivel de resiliencia, y sus usos pueden ser tanto educacionales como clínicos, está compuesta por 25 ítems de tipo cerrado que son puntuados positivamente, fluctuando de 1 a 7 alternativas de valoración y se debe escoger por cada ítem, el grado de conformidad con cada uno. El objetivo del instrumento es

establecer el nivel de resiliencia de los estudiantes y realizar un análisis psicométrico del nivel de resiliencia de los alumnos.

Tabla 5 *Característica de la Escala tipo Lickert*

Declaración	Totalmente en Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Un poco en Desacuerdo	Neutral	Un poco de Acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Valoración	1	2	3	4	5	6	7

La escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), está constituida por las siguientes dimensiones: confianza en sí mismo, ecuanimidad, perseverancia, satisfacción personal y sentirse bien solo. Para evaluar la capacidad resiliente de la muestra encuestada, se suman todos los valores por ítem de cada encuestado y se dividen entre el número total de ítems (25), denotando la categorización en puntos, como se muestran en la Tabla 7.

Tabla 6 *Categorización por ítem de la escala tipo Lickert*

CATEGORIZACIÓN	
Baja	1 a 2,59 puntos
Media	2,6 a 4,09 puntos
Media Alta	4,7 a 5,59 puntos
Alta	5,6 a 7 puntos

La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva, con un tiempo de aplicación de 2 (dos) minutos. Vale mencionar que este instrumento ha sido traducido a diferentes idiomas y estudiado en relación con sus propiedades psicométricas alrededor del mundo y que, para el caso de esta investigación, en su aplicación se contempló que, si el niño presentaba alguna dificultad para leer el cuestionario, la coordinadora del curso podría ayudar leyendo para marcar la respuesta.

La escala de resiliencia (ER), es una prueba de auto informe desarrollada por Wagnild y Young (1993) de tipo cerrado, que para el caso de esta investigación se alineó con la plantilla de test, disponible a continuación:

Plantilla de test de ER para aplicar a los estudiantes



NOMBRE DEL DOCENTE _____ ASIGNATURA _____ CURSO _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

TEST DE EVALUACIÓN DE RESILIENCIA

A continuación, lea las siguientes declaraciones, donde usted encontrará 7 números que van desde el “1” (Totalmente desacuerdo) a “7” (totalmente en de acuerdo). Marque el número que mejor indica sus sentimientos sobre esa declaración. Por ejemplo, si usted está totalmente en desacuerdo con una declaración marque “1”. Si usted es neutral, marque “4”, y si usted está de acuerdo fuertemente marque “7”

N.º	Declaración	Desacuerdo Totalmente en	Muy en Desacuerdo	Un poco en Desacuerdo	Neutral	Un poco de Acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	Cuando hago planes persisto en ellos.	1	2	3	4	5	6	7
2	Normalmente enfrento los problemas de una u otra forma.	1	2	3	4	5	6	7
3	Soy capaz de depender de mí mismo más que otros.	1	2	3	4	5	6	7

4	Mantener el interés en las cosas es importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
5	Puedo estar sólo si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
6	Siento orgullo por haber obtenido cosas en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
7	Normalmente consigo las cosas sin mucha preocupación.	1	2	3	4	5	6	7
8	Me quiero a mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9	Siento que puedo ocuparme de varias cosas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
10	Soy decidido en las cosas que hago en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
11	Rara vez pienso sobre por qué suceden las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
12	Hago las cosas de una, cada día.	1	2	3	4	5	6	7
13	Puedo superar momentos difíciles porque ya he pasado por dificultades anteriores.	1	2	3	4	5	6	7
14	Soy disciplinado en las cosas que hago.	1	2	3	4	5	6	7
15	Mantengo el interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16	Normalmente puedo encontrar un motivo para reír.	1	2	3	4	5	6	7

17	Creer en mí mismo me hace superar momentos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18	En una emergencia, las personas pueden contar conmigo.	1	2	3	4	5	6	7
19	Normalmente trato de mirar una situación desde distintos puntos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
20	A veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
21	Mi vida tiene significado.	1	2	3	4	5	6	7
22	No me quedo pensando en las cosas que no puedo cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
23	Cuando estoy en una situación difícil normalmente encuentro una salida.	1	2	3	4	5	6	7
24	Tengo energía suficiente para lo que necesito hacer.	1	2	3	4	5	6	7
25	Es normal que existan personas a las que no les caigo bien.	1	2	3	4	5	6	7

Firma

Firma Coordinador/a

La escala de resiliencia está constituida por cinco dimensiones que se utilizan para medir la resiliencia: dimensión de ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, perseverancia, y satisfacción personal, características que potencian las inteligencias intrapersonal e interpersonal; es pertinente correlacionarla porque la inteligencia en acto resuelve los problemas y avanza con la resolución en lo cotidiano, dirige las

emociones, los éxitos, fracasos y los cambios, a su vez estas inteligencias permiten relacionar e interactuar con otros y ayudarlos a desarrollar y fortalecer la resiliencia. Por ello, a criterio de la investigación, se hace pertinente conocer la correlación entre las dimensiones y la resiliencia. Al respecto, en la Tabla 8 (véase en anexos) se presenta la matriz de operacionalización de la variable de escala de resiliencia, basada en Wagnild y Young (1993).

La resiliencia agrupada, se evalúa con los parámetros de calificación que se muestran en la Tabla 9:

Tabla 7 *Matriz de clasificación Wagnild y Young (1993)*

CRITERIOS DE CLASIFICACION	
PUNTAJE OBTENIDO	RESILIENCIA
148 – 175	Alto
140 – 147	Moderado
122 – 139	Bajo
1 - 121	Muy bajo

Mientras que las dimensiones de la resiliencia están agrupadas en los ítems de la escala de resiliencia que se presentan en la Tabla 10.

Tabla 8 *Matriz de operacionalización de la variable de escala de resiliencia por Wagnild y Young (1993)*

DIMENSIONES	ITEMS
Perseverancia	1-2-4-14-15-20-23
Ecuanimidad	7-8-11-12
Confianza en sí mismo	6-9-10-13-17-18-24
Satisfacción personal	16-21-22-25
Sentirse bien solo	5-3-19

Para obtener los niveles dominantes de las dimensiones (ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo y satisfacción personal), se realiza el método de categorización por cuartiles, creando puntos de corte, con intervalos de igual amplitud. Se determina los rangos percentiles, con los siguientes criterios de clasificación: Alta (percentiles 90-89), Media (percentiles 50-74), Media baja (percentiles 25-49), y Baja (percentiles 1 a 24). Con esta clasificación mediante la aplicación ssps, se analiza porcentualmente aplicando la media y desviación estándar (véase Tabla 11).

Tabla 9 Matriz de operacionalización de la variable de Escala de Resiliencia por Wagnild y Young (1993)

VARIABLES	DIMENSIONES	DESCRIPCION	ITEMS	INDICADORES	ESCALA
RESILIENCIA	Perseverancia	Capacidad de seguir adelante a pesar de los obstáculos, es una persona que termina lo que ha empezado, vuelve a intentarlo tras un fracaso inicial, persigue sus objetivos y se mantiene concentrada y trabajando en su tarea como un fuerte deseo de logro y autodisciplina	1-2-4-14-15-20-23	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal
	Ecuanimidad	Indica una perspectiva balanceada de la propia vida y experiencias, se trata de tomar las cosas tranquilamente y moderando sus	7-8-11-12	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal

		actitudes ante la adversidad.			
	Confianza en sí mismo	Habilidad de creer que se es capaz de realizar una actividad o alcanzar un objetivo.	6-9-10-13-17-18-24	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal
	Satisfacción personal	Comprender el significado de la vida y cómo se contribuye a esta.	16-21-22-25	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal
	Sentirse bien solo	Nos da el significado de libertad y que somos únicos y muy importantes.	5-3-19	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal

Con respecto a la confiabilidad y validez del instrumento, se trabaja con instrumentos ya validados donde la confiabilidad en la prueba piloto fue calculada por el método de la consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach de 0.89. Los estudios citados por Wagnild y Young (1993), dieron un promedio de confiabilidad de 0.84. Además, la consistencia interna ha sido verificada varias investigaciones utilizando esta escala, el Alfa de Cronbach para medir consistencia en diversos estudios, hallándose valores que oscilan entre ,76 y ,91 (Cooley, 1990; Killien & Jarrett, 1993; Klaas, 1989; Walgnid & Young, 1988, 1990, 1993, citado por Jaramillo, 2010, p.16).

5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 Análisis de los Resultados para la Muestra General

En este apartado se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados con la muestra escogida, según edad, sexo y grado de los estudiantes. Se analizan los resultados de análisis descriptivos, fiabilidad, frecuencias y comparando la muestra con la teoría; también, se desarrollan los objetivos específicos planteados en la investigación referente a las convergencias, divergencias y elementos relevantes que favorecen la educación del carácter centrado en la resiliencia de los escolares de la institución en estudio.

La técnica y análisis estadístico se elabora mediante el programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 25 para Windows) y Microsoft office para elaborar los gráficos. Para el análisis de la prueba aplicada de la resiliencia (ER) de Wagnild & Young (1993), en primer lugar, se analizó el nivel de confiabilidad de los 25 ítems encuestados, con el propósito de comparar la muestra de la escala de resiliencia del Colegio Howard Gardner con la teoría expuesta por diversos autores, y determinar el nivel de confiabilidad, arrojando el resultado que se evidencia en la Tabla 12.

Tabla 10 *Escala de Confiabilidad Alfa de Cronbach de la muestra*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	No. de elementos
,812	25

De acuerdo con los parámetros de evaluación del valor de Alfa, este índice puede estar entre 0 y 1. Del cual los valores cercanos a 1 son altos, pues muestran mayor consistencia interna. Por convención y para fines prácticos, valores de Alfa iguales o mayores a 0.7 se consideran aceptables, mayores a 0.8 son buenos, y mayores a 0.9 son excelentes. Como indica la Tabla 12, el nivel de confiabilidad de la escala de resiliencia realizada a la población objetivo del Colegio HG, es de 0,812, lo cual indica que la aplicación del instrumento presenta una buena confiabilidad y es similar a la obtenida por los diversos autores, en la aplicación de la escala de resiliencia.

Posteriormente, se definió conocer el dominio y grado de resiliencia en que se encuentra los estudiantes del Colegio Howard Gardner, para hacer frente a los factores adversos detectados, para dar cumplimiento

al objetivo No. 1 de la investigación, caracterizar el comportamiento del estudiante Gardnerista en situaciones de conflicto, cambio o adversidad.

Para lograr el nivel de resiliencia que poseen los alumnos se analiza el instrumento de escala de resiliencia (ER) de Wagnild & Young (1993), aplicado a la muestra. Consecutivamente se desarrollan las tablas de frecuencias y porcentajes por variables de sexo, edad y grados, para ser reflejados mediante gráficas porcentuales y barras con cruce de variables, que resume e identifica los niveles y dimensiones de resiliencia, todo con el fin que permita luego tener un buen abordaje de solución ante la problemática presente.

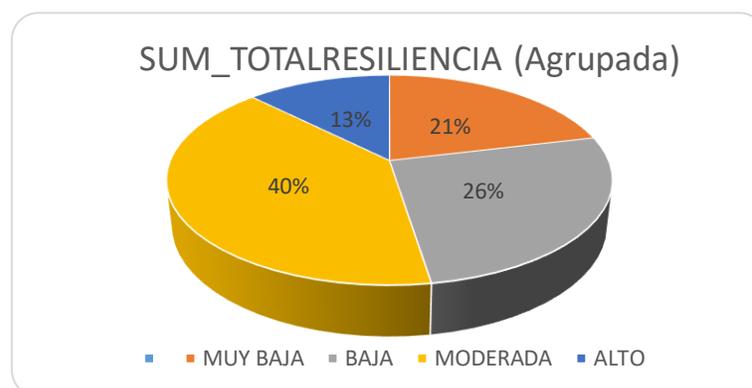
En este apartado se hace relevante destacar que la población muestra desde los niveles quinto de primaria, en el modelo pedagógico empieza a fortalecer el desarrollo personal y social del educando, apropiándolo del uso permanente de las inteligencias personales con actividades escolares; para esta investigación se le ha agregado a las actividades el fortalecimiento de la dimensión de la resiliencia, tales como perseverancia, fomentando la capacidad de seguir adelante, instando al escolar a superar los obstáculos que se le presenten, para que adquiera la determinación de terminar lo que inició y que se mantenga en constante esfuerzo, lo que a futuro forjará su autodisciplina.

De igual manera, se necesita desarrollar la ecuanimidad, ya que es necesario tener una perspectiva balanceada de la vida y las experiencias, manejando tranquilidad y la mejor actitud las situaciones adversas; que se logra cuando se es capaz de creer en que se puede alcanzar los objetivos propuestos –*confianza en sí mismo*–, comprendiendo que el significado de la vida se construye a medida que se avanza en el camino y disfruta los éxitos y fracasos y no solo al conseguir esa meta soñada –*satisfacción personal y sentirse bien solo*–, el desarrollo de estas dimensiones se verán reflejadas en relaciones interpersonales asertivas y eficientes, y a su vez le permitirá al escolar obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Siendo así, la puntuación total de la resiliencia está asociada positiva y significativamente con la capacidad que tienen los alumnos para hacer frente a factores adversos y contar con las inteligencias personales que les permiten fortalecer su carácter para ser un buen ser humano y por ello un buen ciudadano. En relación a esto, se hace necesario conocer los niveles de resiliencia y los niveles de puntuación de sus dimensiones, porque en esa correlación positiva contribuyen al fortalecimiento de las inteligencias intrapersonal e interpersonal y con ello a la competencia de aprender a ser. La muestra agrupada alcanza los siguientes porcentajes expresados en la figura No 7, y Tabla 13 de frecuencias.

Tabla 11 Caracterización de la escala de resiliencia de la población muestra

SUM_TOTAL RESILIENCIA (AGRUPADA)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	17	21,3	21,3	21,3
	Baja	21	26,3	26,3	47,5
	Moderada	32	40,0	40,0	87,5
	Alto	10	12,5	12,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

*Figura 5:* Muestra de grado de resiliencia agrupada de población del colegio Howard Gardner.

Como puede observarse en la Figura 7, la población muestra del Colegio Howard Gardner, (n= 80), posee un 40% en nivel moderado, un 13% en nivel alto, 26% en nivel bajo y un 21% en nivel muy bajo. Niveles para tener en cuenta a la hora de planear estrategias de solución. Esta Figura presenta que 61% de la población muestra (40% moderado y 21 % nivel alto) poseen niveles positivos de resiliencia, es decir, que cuentan con la capacidad interna de poder hacer frente a los factores adversos y resolver situaciones de la manera más favorable, con uso de la inteligencia intrapersonal, habilitando las dimensiones de la resiliencia de (perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, satisfacción personal) para enfrentarse a situaciones de cambios que se les pueda presentar y aquí interviene las inteligencias personales, el carácter, sus conocimientos, e igual que sus experiencias ya que de ellas se valen para poder enfrentar situaciones de

riesgo que se les puede presentar y que implica como afirma Gil (2010) “un cambio de mirada de los déficit, a la fortalezas y potencialidades del escolar, para fórmalos integralmente y sean modelos de vida más respetuosos y sean parte de la sociedad más justa” (p.41).

Por otra parte, relacionando la resiliencia agrupada con las muestras por sexo, edad y grados escolares se obtuvieron los resultados condensados en la Tabla 14 y la Figura 8.

Tabla 12 Caracterización de la escala de resiliencia de la población muestra variable sexo

Tabla cruzada Sexo*SUM_TOTALRESILIENCIA				
(Agrupada)				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta
Masculino	18,40%	23,70%	47,40%	10,50%
Femenino	23,80%	28,60%	33,30%	14,30%

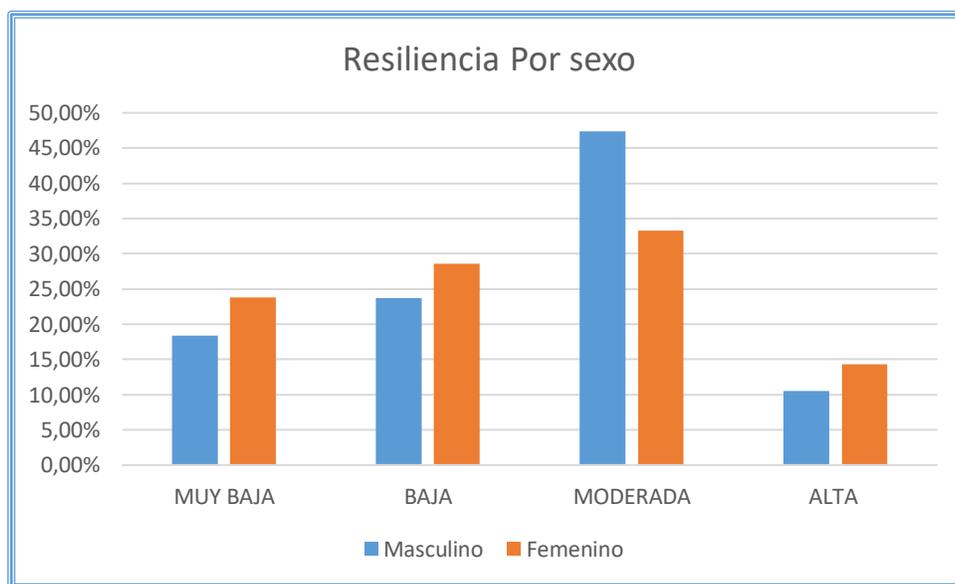


Figura 6: Caracterización de la Escala de resiliencia de la población muestra variable sexo.

La población masculina de su total (n=38), en sumatoria los niveles moderado y altos, obtiene mayor puntaje comparado con el femenino, pero no con porcentajes significativos, por lo cual se deduce que la resiliencia no está asociada al género, o cual guarda estrecha relación con las posturas de autores como

Lundman (2007), Rodríguez (2009), Saavedra y Villalta (2008), que ponen de manifiesto que el género, por sí mismo, no es determinante de resiliencia. Sin embargo, esa diferencia porcentual favorable para el género masculino, podría estar asociado a que hay un número mayor de adolescentes y tal como afirma Morales (2011), durante esa etapa la resiliencia juega un papel relevante porque se requiere de un ajuste continuo por los cambios internos y a las demandas externas para prepararse para su próximo rol adulto.

Con respecto a las frecuencias por edad se extrae la información de acuerdo con la Tabla 15:

Tabla 13 *Caracterización de la escala de resiliencia de la población muestra, variable edad*

RESILIENCIA POR EDAD				
Edad	Muy baja	Baja	Moderada	Alta
8 Años	40,0%	20,0%	30,0%	10,0%
9 Años	33,3%	41,7%	8,3%	16,7%
10 Años	22,2%	44,4%	33,3%	0,0%
11 Años	9,1%	9,1%	63,6%	18,2%
12 Años	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%
13 Años	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%
14 Años	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%
15 Años	14,3%	28,6%	57,1%	0,0%
16 Años	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%
17 Años	15,4%	23,1%	46,2%	15,4%

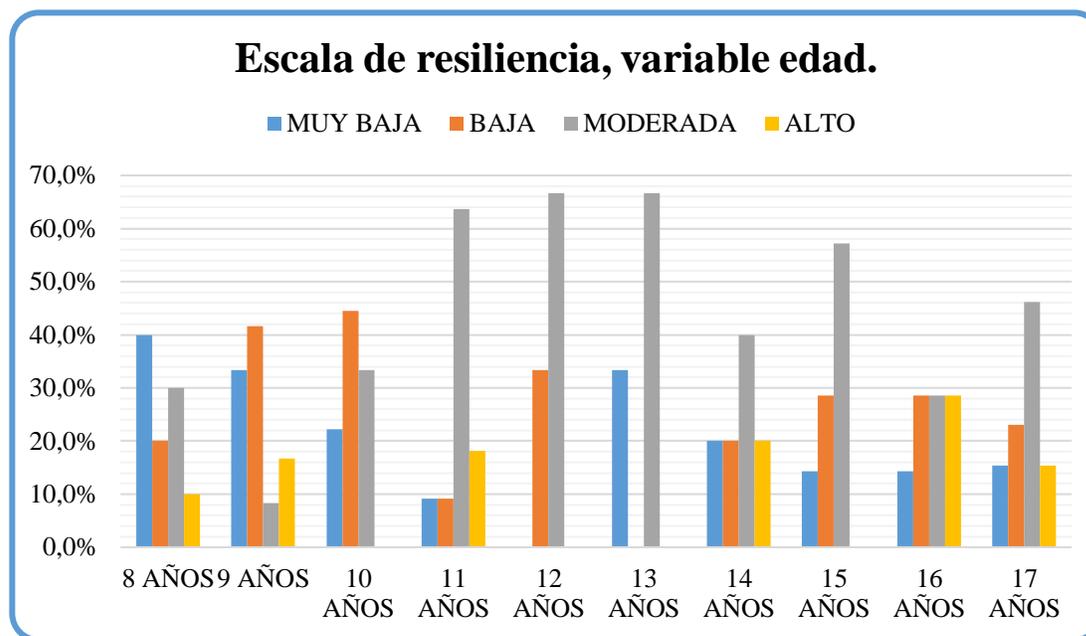


Figura 7: Caracterización de la escala de resiliencia de la población muestra, variable edad.

Como se evidencia en la Tabla 15 y la Figura 9, los niveles de resiliencia no están asociados directamente a los rangos de edad, ya que se obtienen porcentajes similares en las diferentes etapas. Se aprecia una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de resiliencia moderada (50 a 67%), la diferencias se empiezan apreciar en los niños entre los 11 y 13 años de edad, se podría inferir que es cuando el escolar se encuentra expectante por un cambio en su etapa escolar (paso de primaria y bachillerato) de ser tratado como un “niño” en primaria donde además se utilizan estrategias pedagógicas distintas, a un bachillerato donde adquiere más compromiso, responsabilidades y un poco más de independencia. Se evidencia nuevamente en la figura, que los jóvenes de 15 años tienden a elevar su nivel de resiliencia, situación que también podría verse reflejada el cambio académico, ya que ingresaron a la media y se encuentran a puertas de culminar su etapa escolar.

La siguiente fase de medición es de las dimensiones de la escala de la resiliencia, están asociadas a la capacidad del estudiante, para construir un conocimiento preciso de sí mismo, organizar, dirigir la conducta, las emociones, aceptar y gestionar los cambios de su propia vida. Es decir, un uso positivo de las inteligencias intrapersonal e interpersonales para fortalecer el carácter. Las mismas se basan en tablas de frecuencia y figuras porcentuales de toda la muestra, en las cuales se establecieron cuartiles donde el primero se clasifica la resiliencia baja (1 – 24), segundo y tercer cuartil, resiliencia media (25-74) y en el cuarto

cuartil, resiliencia alta (75-100). Se inicia con la variable perseverancia (véase Tabla 16 y Figura 10), vista como la capacidad de seguir adelante a pesar de los obstáculos, con autodisciplina y la actitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades, así como el “hábito de mantener el esfuerzo para alcanzar una meta, a pesar del cansancio, la dificultad, el aburrimiento o las frustraciones” (Marina, 2015, p.115).

Tabla 14 Caracterización de dimensión perseverancia

PERSEVERANCIA		
	Frecuencia	Porcentaje
Baja	20	25,0
Media	36	45,0
Alta	24	30,0
Total	80	100,0

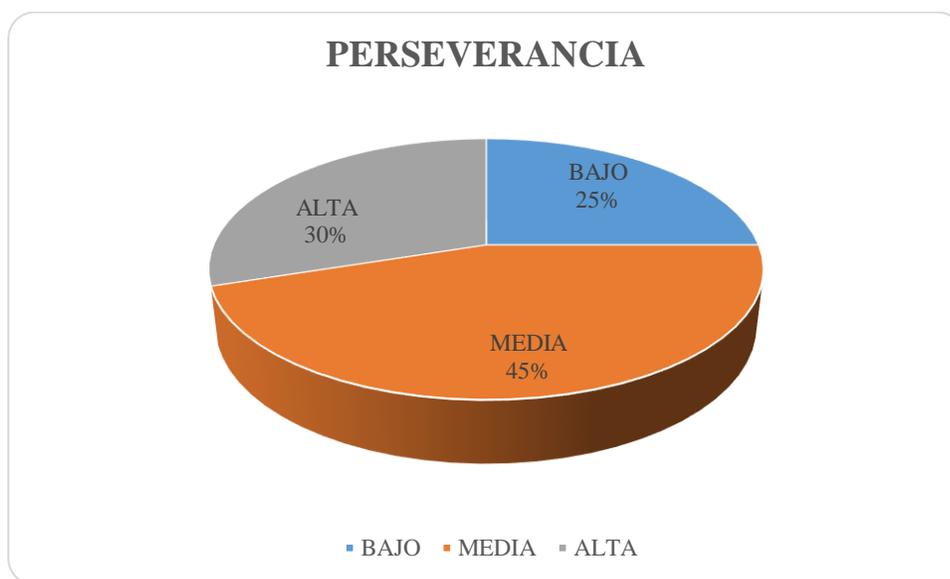


Figura 8: Caracterización de la dimensión perseverancia.

La dimensión perseverancia está compuesta por 7 ítems los cuales fueron respondidos por los 80 estudiantes que representan la muestra total, es decir, que se respondieron 560 preguntas en la dimensión en

mención, de los cuales se observa que el 45% de los estudiantes de la muestra del Colegio Howard Gardner posee un nivel medio, e igualmente es relevante que el 30% de los estudiantes posee un alto nivel de perseverancia (véase Figura 10). Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes del Colegio Howard Gardner cuentan con la capacidad de seguir adelante, superando los factores adversos de desencanto, aburrimiento, y son capaces de perseguir sus objetivos para el logro de su proyecto vital.

Por otra parte, la dimensión de ecuanimidad presentada en la Tabla 17 y Figura 11, indica una perspectiva balanceada de la propia vida y experiencias, pues se trata de tomar las cosas tranquilamente y moderando sus actitudes ante la adversidad.

Tabla 15 Caracterización de dimensión de ecuanimidad del total de la población muestra

ECUANIMIDAD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	22	27,5	27,5	27,5
	Media	32	40,0	40,0	67,5
	Alta	26	32,5	32,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

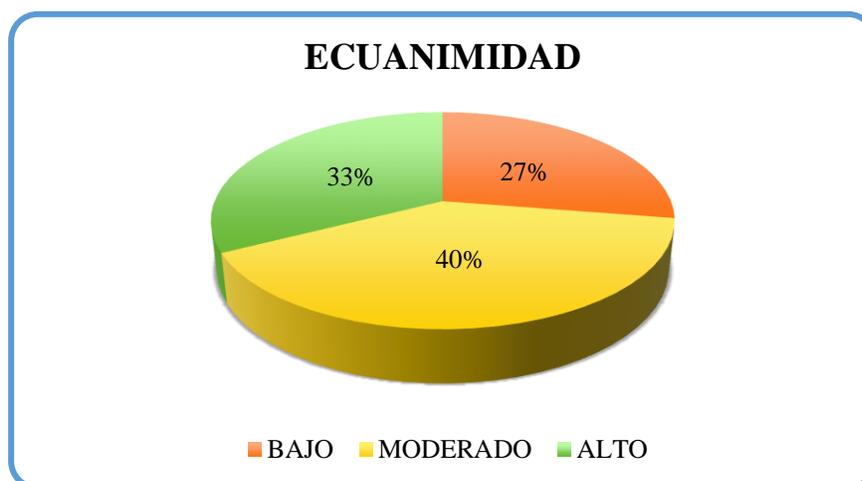


Figura 9: Caracterización de la dimensión ecuanimidad.

Como se aprecia en esta Tabla y Figura, la dimensión de ecuanimidad está compuesta por 4 ítems los cuales fueron respondidos por los 80 estudiantes que representan la muestra total, es decir, que se respondieron 320 preguntas en el factor en mención de los cuales: el 40% de la muestra, presenta un nivel moderado de la dimensión de ecuanimidad, un 33% en nivel alto y el 27% en un nivel bajo. En esta dimensión, el alumno del Colegio Howard Gardner cuenta con la capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás de forma apropiada, como afirma Bisquerra (2009), la ecuanimidad incluye otras competencias más específicas como: el autocontrol en las emociones y sentimientos, que le permite al sujeto “regular la impulsividad, que tan a menudo conlleva los comportamientos de riesgo; la prevención de estados emocionales negativos” (p.59).

Tabla 16 Caracterización de confianza en sí mismo de la población muestra

CONFIANZA EN SI MISMO		
	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	23	28,8
MEDIO	36	45,0
ALTO	21	26,3
Total	80	100,0



Figura 10: Resultados obtenidos referentes a la dimensión confianza en sí mismo.

La dimensión de confianza en sí mismo, indica la habilidad de creer que se es capaz de realizar una actividad o alcanzar un objetivo, es así como este nivel porcentual indica, que el alumno cuenta con la capacidad de usar la inteligencia personal, sumada con conocimientos y habilidades externas para alcanzar las metas pretendidas; es un alumno emprendedor, que saben asumir las consecuencias de sus actos y adoptan decisiones en escenarios de cambios o crisis. Esta dimensión está compuesta por 7 ítems los cuales fueron respondidos por los 80 estudiantes que representan la muestra total, es decir, que se respondieron 560 preguntas en el factor en mención de los cuales: el 45% se encuentra en nivel moderado; el 26% nivel alto; el 29% nivel bajo (véase Figura 12).

Tabla 17 Caracterización de satisfacción personal de la población muestra

SATISFACCION PERSONAL		
	Frecuencia	Porcentaje
Baja	4	5,0
Media	37	38,0
Alta	39	40,3
Total	80	100,0



Figura 11: Resultados obtenidos referentes a la dimensión satisfacción personal.

La dimensión de satisfacción personal está compuesta por 4 ítems los cuales fueron respondidos por los 80 estudiantes que representan la muestra total (véase Tabla 19), es decir, que se respondieron 320 preguntas en el factor en mención de los cuales el 49% se encuentra en un nivel moderado, el 46% un nivel alto de la dimensión y el 5% en nivel bajo, como puede apreciarse en la Figura 13. Esta dimensión indica que los alumnos cuentan con la habilidad de la inteligencia intrapersonal, para analizar el porqué de sus emociones y conocer cómo satisfacer sus necesidades emocionales, actitudes, siendo capaces de corregir los comportamientos y acciones que no les convienen.

Tabla 18 Caracterización de sentirse bien solo de la población muestra

SENTIRSE BIEN SOLO		
	Frecuencia	Porcentaje
Baja	43	54
Media	20	25
Alta	17	21,3
Total	37	46

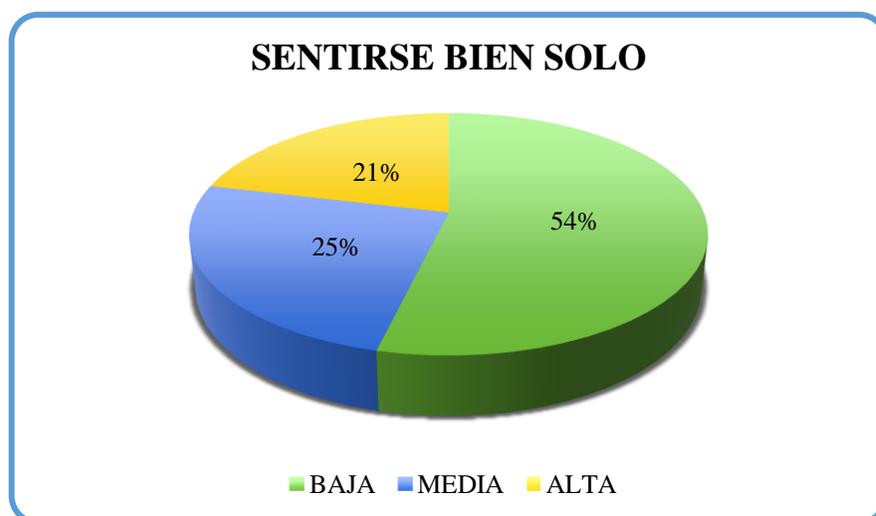


Figura 12: Resultados obtenidos referentes a la dimensión sentirse bien solo.

La dimensión de “Sentirse bien solo” da el significado de libertad y de que los estudiantes son seres únicos y muy importantes. Esta dimensión está compuesta por ítems los cuales fueron respondidos por los 80 estudiantes que representan la muestra total, es decir, que se respondieron 560 preguntas en la dimensión en mención de los cuales el 54% corresponde al nivel bajo: el 25% al nivel medio y 21% se encuentra en nivel alto (Véase Tabla 20 y Figura 14). Esta dimensión permite al escolar aceptar la soledad asociada con la necesidad real o percibida de relaciones interpersonales satisfactorias. Los hallazgos de la encuesta de ER, descubren que la mayoría de la población muestra, no se sienten bien solos, lo cual respalda la afirmación de Lempers (2008).

Para el análisis de correlación de resiliencia y sus dimensiones, con el fin de determinar qué tan positivo resulta fundamentar las dimensiones de la resiliencia desde las inteligencias personales, se utiliza la correlación de Pearson, que es una medida de la asociación lineal entre dos variables que, para el caso de esta investigación, corresponde a la resiliencia con cada una de sus dimensiones (perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, satisfacción personal, sentirse bien solo). Los valores del coeficiente de correlación van de -1 a 1. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha, como se ha indicado el coeficiente de correlación de Pearson es un índice cuyos valores absolutos oscilan entre 0 y 1. Cuanto más cerca de 1 se encuentre mayor será la correlación y menor cuanto más cerca de cero. Es decir, que los valores mayores indican que la relación es más estrecha. El uso de la correlación es útil para caracterizar y extraer perfiles, además ayuda analizar las convergencias y divergencias de la resiliencia y sus dimensiones, frente a la concepción de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Tabla 19 *Correlación de pearson de la resiliencia con las dimensiones personales*

CORRELACIONES DE LA RESILIENCIA INDIVIDUAL POR CADA DIMENSIÓN							
		Resiliencia	Perseverancia (agrupada)	Ecuanimidad (agrupada)	Confianza en sí mismo (agrupada)	Satisfacción personal (agrupada)	Sentirse bien solo (agrupada)
Resiliencia	Correlación de Pearson	1	,710**	,540**	,826**	,727**	,664**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80

PERSEVERANCIA (Agrupada)	Correlación de Pearson	,710 **	1	,203	,530**	,332**	,403**
	Sig. (bilateral)	,000		,071	,000	,003	,000
	N	80	80	80	80	80	80
ECUANIMIDAD (Agrupada)	Correlación de Pearson	,540 **	,203	1	,276*	,355**	,254*
	Sig. (bilateral)	,000	,071		,013	,001	,023
	N	80	80	80	80	80	80
CONFIANZA EN SI (Agrupada)	Correlación de Pearson	,826 **	,530**	,276*	1	,597**	,460**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,013		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
SATISFACCION (Agrupada)	Correlación de Pearson	,727 **	,332**	,355**	,597**	1	,278*
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,001	,000		,013
	N	80	80	80	80	80	80
SENTIRSE BIEN SOLO (Agrupada)	Correlación de Pearson	,664 **	,403**	,254*	,460**	,278*	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,023	,000	,013	
	N	80	80	80	80	80	80

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El resultado de la Tabla 21, se obtiene desde el análisis de correlación bivariada de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las variables de resiliencia individual de los encuestados y su nivel de desarrollo con las dimensiones de ecuanimidad, sentirse bien solo, satisfacción personal, perseverancia, satisfacción personal.

Tal como lo muestra la Tabla 12, los educandos que presentan mayor capacidad resiliente, presentan mayor confianza en sí mismos, (confianza en sí mismo = ,826**) lo cual le permite la consecución de sus proyectos, además, presentan una mayor satisfacción personal, con un mejor logro de la práctica de sus competencias personales (intrapersonal e interpersonal) y poseen una actitud perseverante (perseverancia = ,710**) para enfrentar los cambios y salir fortalecido de los factores adversos. Es decir, existe una correlación de convergencia, lo que lo convierte en elementos relevantes que favorecen la educación del carácter centrado en la resiliencia y que aportan al proyecto educativo institucional del Colegio Howard Gardner; dando cumplimiento al objetivo específico número 3.

En el caso de las relaciones menos significativas, relación de divergencia, se encuentran las de la dimensión de la ecuanimidad con la perseverancia ($r=-,203$), la confianza en sí mismo ($,276^*$), sentirse bien solo (254^*) y la satisfacción personal ($,355^*$) encontrándose en los alumnos que se caracterizan por presentar desencanto y pasividad en la realización de sus actividades, ya que no tienen confianza de sus propias habilidades personales y son tímidos en relacionarse, también, se identifica que tienen bajos niveles de tolerancia para el error. Este análisis, permite cumplir con el objetivo específico número 2, pues la correlación evidencia la divergencia existente entre resiliencia y su dimensión de ecuanimidad con la perseverancia, la confianza en sí mismo, sentirse bien solo y la satisfacción personal.

De igual manera, las correlaciones confirman que las dimensiones influyen positivamente en la resiliencia, por lo tanto, las dimensiones en síntesis son relevantes y favorecen la educación del carácter centrados en la resiliencia porque con el uso del modelo pedagógico de inteligencias intrapersonal e interpersonal se manifiestan en las capacidades de autocontrol de emociones, entenderse y entender a los pares, actuar con autonomía, todo ello para lograr su proyecto vital con talento para la sociedad (véase en anexos Tabla 22). Estos resultados están en consonancia con diversos autores y posturas abordadas en el marco teórico y el estado del arte.

5.2 Discusión de resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la prueba realizada a los estudiantes del Colegio Howard Gardner, ubicado en el Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, cuyos resultados mediante el análisis de los datos de la escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993), permiten una aproximación cualitativa de la población objeto de estudio, con respecto a la práctica de la resiliencia en las dimensiones de perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, sentirse bien sólo y satisfacción personal.

En primera instancia, se encuentra que la resiliencia general constituye el mayor porcentaje de la población muestra, un nivel moderado en un 40% y 13% nivel alto, lo cual se puede afirmar que los indicadores moderados son el reflejo de que están aún en desarrollo de su identidad y de su carácter. Por lo tanto, los efectos adversos aún no han modificado de manera profunda su forma de actuar y están en capacidad de afrontar los cambios vitales, y la escuela puede ayudarle a reconfigurar su ser de manera positiva. Este estudio muestra que los escolares pueden hacer uso apropiado de las inteligencias personales, fortaleciéndolas con las habilidades que le puede proporcionar e incentivar el uso de las dimensiones de la resiliencia. y que implica como afirma Gil (2010), “un cambio de mirada del déficit a la fortalezas y potencialidades del escolar para fórmalos integralmente y sean modelos de vida más respetuosos y sean parte de la sociedad más justa” (p.41).

Con respecto a la resiliencia por sexo, la población masculina de su total (n=38), obtiene mayor puntaje comparado con el femenino, pero no con menos porcentaje significativo, que no define que la resiliencia esté asociada al género, tal como lo afirman varios autores (Lundman, 2007; Rodríguez, 2009; Saavedra & Villalta, 2008) quienes ponen de manifiesto que el género, por sí mismo, no es determinante de resiliencia. Sin embargo, esa diferencia porcentual favorable para el género masculino podría estar asociado a que hay un número mayor de adolescentes, y tal como afirma Morales (2011) es durante la adolescencia, donde la resiliencia juega un papel relevante, porque requiere de un ajuste continuo por los cambios internos, y las demandas externas para prepararse al rol adulto una vez salga del ambiente protegido de la escuela.

Respecto a los resultados por edad, aunque el nivel de resiliencia no puede afirmarse que esté asociado directamente a los tramos de edad, se obtienen porcentajes similares en las diferentes etapas. Se aprecia una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de resiliencia moderada (50 a 67%), y las diferencias se empiezan a apreciar en los niños entre los 11 y 13 años. El interés que suscita el estudio de la resiliencia en esta población, es un aspecto que ayuda a encontrar ese estado de resiliencia puede ser que este asociado al escolar, quien se encuentra expectante por un cambio en su etapa académica (paso de primaria a bachillerato). Se evidencia en la Figura 15 que los jóvenes de 15 años tienden a elevar su nivel de resiliencia, situación que también podría verse reflejada en el avance académico, ya que ingresaron a la media y se encuentran a puertas de culminar su etapa escolar y salir del ambiente protegido de la escuela.

Para la medición de las dimensiones de resiliencia que potencian las inteligencias intrapersonal e interpersonal para que el escolar logre construir un conocimiento preciso de sí mismo, de organizar, dirigir la conducta, las emociones, aceptar y gestionar los cambios de su propia vida; se recurre a las tablas de frecuencia y figuras porcentuales de toda la muestra, en las cuales se establecieron cuartiles donde el primero

se clasifica la resiliencia baja (1 – 24), segundo y tercer cuartil, resiliencia media (25-74) y en el cuarto cuartil, resiliencia alta (75-100).

Se observa que, para la dimensión de la perseverancia el 45% de los estudiantes, es decir 36 escolares de la muestra del Colegio Howard Gardner poseen un nivel medio e igualmente es relevante que el 30%, correspondiente a 24 escolares se encuentran clasificados con el nivel alto. Es así como la muestra posee características personales que pueden fortalecerse con la perseverancia y el esfuerzo constante para que tengan las habilidades de buscar salida de solución a los cambios y mejorar su proyecto vital. Respecto a la dimensión de ecuanimidad (Tabla 16 y Figura 12), se muestra que el 40% de la muestra presenta un nivel moderado de la dimensión de ecuanimidad, un 33% en nivel alto y el 27% en un nivel bajo.

En esta dimensión el alumno del Colegio Howard Gardner cuenta con la capacidad para gestionar las emociones propias y de los demás de forma apropiada, es decir, hace uso de las inteligencias intrapersonal en primer lugar y poder relacionarse apropiadamente con los demás. Este hallazgo guarda estrecha relación con los aportes de Bisquerra (2009), para quien la ecuanimidad incluye otras competencias más específicas como “el autocontrol en las emociones y sentimientos además que permite regular la impulsividad, que tan a menudo conlleva los comportamientos de riesgo y la prevención de estados emocionales negativos” (p.59).

En cuanto a la dimensión de confianza en sí mismo, se halló que el 45% de los encuestados se encuentran en nivel moderado, el 26% nivel alto y el 29% nivel bajo. En relación a esta dimensión, al escolar con la inteligencia intrapersonal le es posible que conozca sus habilidades personales y las utilice a su favor, en cualquier momento que se requiera. Conocerse a sí mismo, le permite al escolar tener mayor forma de acercamiento con otros pares, y al relacionarse va fomentando la confianza y autonomía.

Por otra parte, la dimensión de satisfacción personal, presenta resultados que ubican el 49% en un nivel moderado, el 46% un nivel alto de la dimensión y el 5% en nivel bajo. Aquí se puede apreciar que los alumnos cuentan con la habilidad de la inteligencia intrapersonal, para analizar el porqué de sus emociones y conocer cómo satisfacer sus necesidades emocionales, actitudes, siendo capaces de corregir los comportamientos y acciones que no les convienen.

Con lo que respecta a la dimensión de sentirse bien solo, el 54% corresponde al nivel bajo, mientras que el 25% se ubica al nivel medio y el 21% se encuentra en nivel alto. Esta dimensión permite al escolar aceptar la soledad asociada con la necesidad real o percibida de relaciones interpersonales satisfactorias. Los hallazgos de la encuesta de ER, descubren que la mayoría de la población muestra, no se sienten bien solos, lo cual respalda la afirmación de Lempers (2008) quien concluye que el déficit en las redes de apoyo relacionadas con la estructura familiar, hace difícil para el adolescente obtener el apoyo y la afirmación que

ellos necesitan para satisfacer sus necesidades interpersonales. No sentirse bien solo, entre otras conductas, lo asocian con factores adversos como baja autoestima, ideación de suicidio, drogas.

En este orden de ideas, los hallazgos sobre la resiliencia identificados en los escolares son del nivel moderado, lo cual permite afirmar que la muestra puede integrar a su carácter las dimensiones de perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, mediante el refuerzo cotidiano de la resiliencia desde la escuela y por lo tanto puede ser más fácil fortalecerlos positivamente con la educación del carácter, para que los factores adversos detectados como críticos y muy críticos en la situación encontrada, sean afrontados y superados positivamente por ellos mismos, y se conviertan en el impulso y ganas de salir adelante en su proyecto. Tal como afirma Fores (2012), en la *Resiliencia de entornos educativos*, es posible clasificar a los factores adversos como experiencias, pues

hasta ahora hemos sido amaestrados con la idea deficitaria de que la excelencia se obtiene sólo erradicando las debilidades y dejando que las fortalezas se desarrollen por sí mismas. No es cierto, precisamente, la excelencia se consigue mediante la focalización en las fortalezas y capacidades; así como también gestionando las debilidades (no erradicando). (p.10).

El resultado del análisis de correlación bivariada de Pearson para determinar el grado de asociación entre las variables de resiliencia individual de los encuestados y su nivel de desarrollo con las dimensiones de ecuanimidad, sentirse bien solo, satisfacción personal, perseverancia, satisfacción personal. Al respecto, se puede concluir en este apartado que la resiliencia puede generar mayor disposición a las dimensiones de la resiliencia con el uso de las inteligencias personales, principalmente con la dimensión de la perseverancia, confianza en sí mismo y satisfacción personal porque se asociación estadísticamente de un modo significativo de forma positiva.

Respecto de los resultados en la correlación de pearson de la resiliencia con las dimensiones personales, se evidenció que los educandos que presentan mayor capacidad resiliente poseen mayor confianza en sí mismos (confianza en sí mismo = ,826**) lo cual le permite la consecución de sus proyectos, además, presentan una mayor satisfacción personal, con un mejor logro de la práctica de sus competencias personales (intrapersonal e interpersonal) y poseen una actitud perseverante (perseverancia = ,710**) para enfrentar los cambios y salir fortalecido de los factores adversos.

En el caso de las relaciones menos significativas, se encuentran la de la dimensión de la ecuanimidad, con la perseverancia, la confianza en sí mismo y sentirse bien solo, encontrándose en los alumnos que se caracterizan por presentar desencanto y pasividad en la realización de sus actividades; ya que no tienen confianza de sus propias habilidades personales y son tímidos en relacionarse, también, se identifica que

tienen bajos niveles de tolerancia para el error. Las correlaciones confirman que las dimensiones influyen positivamente en la resiliencia, por lo tanto, las dimensiones en síntesis son relevantes y favorecen la educación del carácter centrados en la resiliencia, es así como se puede aseverar que a medida que se aumente la pedagogía y estrategias con las inteligencias intrapersonal e interpersonal, el escolar tendrá mayores facultades para adaptarse a los cambios constante en la sociedad actual, tendrá la capacidad de perseverar en todo lo que emprenda, potenciar la confianza en sí mismo, (autoestima), estarán en capacidad de comprender y manejar los conflictos interpersonales.

Es así como se puede afirmar que se puede establecer de manera cotidiana dentro del currículo escolar la educación del carácter centrada en la resiliencia y potenciando las dimensiones personales de perseverancia, ecuanimidad confianza en sí mismo, satisfacción personal, permitiendo que los menores aprendan y formen los cimientos para edificar otras habilidades emocionales, que les conceda desarrollarse y reconducir los cambios en sus proyectos de vida. En consonancia con Onrubia (1997) es la escuela donde se puede afianzar la educación del carácter, porque la escuela tiene el compromiso de apoyar al educando en todo los momentos transicionales, para influenciarlo positivamente en el desarrollo de capacidades personales, ayudarle a perfeccionar el aprendizaje sobre sí mismo, reconstruir su identidad personal y brindar apertura de caminos hacia nuevas formas de relacionarse y visionarse como un adulto mientras sigue protegido por el marco escolar. Reforzado en conceptos de Naval (2018), quien afirma que “educar el carácter requiere de constancia, para que el escolar al repetirlo haga propio la las capacidades y disposiciones que mejoran a la persona” (p.161).

Con base a esos resultados, se afianza la necesidad de plantear en la escuela una propuesta para educar el carácter centrada hacia la resiliencia, que fortalezca el aprender a ser desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal del estudiante, que permita puntualmente intervenir los factores deficitarios tanto de resiliencia global como en cada una de sus dimensiones, donde se presenta un nivel promedio que poseen niveles positivos de resiliencia, es decir, que cuentan con la capacidad interna de poder hacer frente a los factores adversos y resolver situaciones de la manera más favorable, con uso de la inteligencia intrapersonal, es sumamente útil en términos prácticos atender esta problemática de un modo novedoso y potencializar las cualidades positivas.

6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN / PLAN DE ACCIÓN

Este propuesta pretende recuperar aquellas marcas que le confieren al Colegio Howard Gardner, sus características históricas y actuales, como es educar para ser un talento en sociedad, como así también ir definiendo los cambios necesarios, que le aporten y le orienten al equipo administrativo, docente y toda la comunidad estudiantil, las pautas necesarias en el ardua tarea de formar vidas; mostrándole técnicas y algunas estrategias didácticas que de forma simple y concreta generan un espacio de educación del carácter, desde la resiliencia y a través del uso cotidiano de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

La propuesta comprende un modelo con base a la transversalidad de las áreas, y se fundamenta en la competencia de aprender a ser: Aprender a ser un estudiante fortalecido en el carácter, respetuoso, responsable, amable, autónomo, con pensamiento crítico, que se adapte a los cambios que exige la Unesco para el ciudadano del siglo XXI, dentro del contexto socioeconómico y político del país.

Este plan se basa en diversos autores que han puesto en práctica un modelo pedagógico y es presentado por niveles y con base a la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional. Indiscutiblemente la investigación ha demostrado que la educación del carácter, centrado en la resiliencia, no se puede asumir de manera aislada, ya sea por edad, grado o género; porque educar el carácter, es producto de un proceso, el cual requiere de una enseñanza por inmersión y cultura en el ámbito escolar, donde la creatividad, capacidad y experiencia del docente será quien enriquezca y adecue de acuerdo con el modelo personalizado que posee el colegio.

Este plan se puede implementar también en compañía de los padres, quienes serán los encargados de reforzar en casa el valor, la virtud y habilidad personal que conforman el carácter, y que se esté trabajando por niveles en el Colegio. El plan se estructura por niveles y por virtudes para cada nivel educativo, desde preescolar hasta secundaria, con actividades a realizar divididas en periodos académicos, en lo personal, al interior del grupo escolar, en la escuela, en la familia y en lo social. El propósito de dividirlos por periodos, para la puesta en marcha, es fortalecer la práctica de actitudes, habilidades y valores que permitan el desarrollo integral del alumnado, promoviendo acciones a favor de una educación del carácter desde los ámbitos de socialización del niño.

El plan permite contar con herramientas en el aula que faciliten la educación del carácter centrada en la resiliencia, desarrollando actividades de manera transversal que permitan desde el trabajo de aula lograr las competencias del alumnado en la competencia de aprender a ser. Se requiere que se implemente en todo el Colegio y en la escuela para padres. El proyecto se ejecutará con una metodología participativa por medio

de las Olimpiadas Gardneristas “*CARÁCTER POR ELECCIÓN, TALENTO EN SOCIEDAD*”, esta es una dinámica positiva que potencia la mayor participación tanto de estudiantes, docentes, padres de familia y directivos, creando un clima favorable para la práctica de aprender – haciendo y requiere de mayor actividad por parte del estudiante. A este tenor se sienten más motivados, puesto que se dan fuera del entorno de las aulas, lo que les permite aislarse momentáneamente del aprendizaje ilustrativo y magistral; las actividades son programadas en el cronograma escolar y se realizan para toda la comunidad estudiantil, durante todo el periodo de tiempo escogido para la realización del proyecto.

Las olimpiadas Gardneristas utilizarán en gran medida algunas estrategias:

- Integraciones grupales en desarrollo de las aulas cooperativas multitareas, que en el Colegio se le denominan “*Olimpiadas Gardneristas*”, y son desarrolladas cada mes, de acuerdo con el cronograma institucional para emplear el aprendizaje colaborativo en toda la comunidad desde el nivel de primaria a último grado de media académica.
- Talleres de investigación de las inteligencias múltiples, resiliencia y educación del carácter; en el proyecto educativo institucional que se encuentra establecido como requisito de grado la entrega de un proyecto de investigación, enmarcado en las inteligencias múltiples, que empieza a desarrollarse desde que ingresan a la media académica y que van construyendo a lo largo de los dos años, este debe ser entregado al finalizar su último año escolar.
- La pedagogía teatral y el juego de roles.
- Ciclo ruta Gardnerista.
- La escuela para padres como parte del proyecto para educar el carácter en los menores.

Visto el plan como un ser vivo, se realizan encuentros del equipo de trabajo para evaluar y retroalimentar el proceso. En cada plan de clases se debe tener en cuenta el PIAR, para que los alumnos con necesidades educativas especiales, tengan activa participación. En concreto, el plan de mejoramiento permite educar el carácter, puesto que le otorga al escolar destrezas personales (Perseverancia, ecuanimidad, confianza en sí mismo, satisfacción personal, sentirse bien solo), que son dimensiones fundamentales para fortalecer el proceso de resiliencia y le permite, además, definirse y sostenerse como persona en todos los tiempos, incluso en los adversos. Educar el carácter revela el ser y propicia en el escolar la construcción y desarrollo de las inteligencias y potencialidades personales, necesarias para el desarrollo del talento vital y la comprensión de la sociedad, de sus relaciones y sus posibles alternativas de vida.

En documento anexo, se presentan las actividades y estrategias escolares proyectadas en esta propuesta.

7 CONCLUSIONES

En este apartado se presentan algunas de las conclusiones, que, a la luz de los resultados y análisis de los datos, resultaron relevantes y pertinentes. De igual manera, se contemplaron las similitudes y divergencias con el marco teórico y el estado del arte, para lograr consolidar la propuesta de investigación y materializar los objetivos planteados. Para lograrlo, se identificaron y analizaron una serie de factores adversos, que se evidencian en la comunidad estudiantil en estudio y que se originan muchas veces en la familia, lo social o en lo escolar; así como situaciones constantes que traen a este grupo de estudiantes comportamientos negativos, de poca adaptación a las demandas y los retos académicos.

Cobra relevancia caracterizar al grupo de estudiantes que hicieron parte de la muestra, con el fin, no solo de detectar los factores adversos que inciden en su desarrollo, sino para comprender cómo desde la escuela se pueden promover las competencias personales necesarias que en un futuro les ayude, a superarlos con éxito y salir fortalecidos para la vida. En ese contexto, los efectos que más afectan a la población escolar del Colegio Howard Gardner son: falta de apoyo familiar (aspectos que no están bajo el control de los alumnos) insuficiencia en útiles escolares, problemas económicos, aumento de necesidades educativas especiales, uso de estrategias pedagógicas inadecuadas.

La investigación arrojó que los escolares del Colegio Howard Gardner Santa Marta presentan un nivel de resiliencia moderado, con una diferencia significativa en el género masculino, sin embargo, esa diferencia porcentual favorable podría estar asociada a que hay un número mayor de adolescentes y tal como afirma Morales (2011) durante la adolescencia, la resiliencia juega un papel relevante, porque se requiere de un ajuste continuo por los cambios internos; afirmación que se refuerza en los porcentajes por edades, donde prevalece la resiliencia moderada en las edades donde se presentan cambios.

Allí se aprecia una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de resiliencia moderada en los niños entre los 11 y 13 años, y puede ser que se dé cuando el escolar se encuentra expectante por un cambio en su etapa escolar (paso de primaria y bachillerato), en donde de ser tratado como un “niño” en primaria (donde además se utilizan estrategias pedagógicas distintas), pasa a bachillerato donde adquiere más compromiso, responsabilidades y un poco más de independencia. Se evidencia además que los jóvenes de 15 años tienden a elevar su nivel de resiliencia, situación que también podría verse reflejada el cambio académico, ya que ingresaron a la media escolar y se encuentran a puertas de culminar su etapa escolar.

Al evaluar los objetivos específicos, en cuanto al tercer objetivo de identifican los elementos relevantes que favorecen la educación del carácter centrados en la resiliencia y que aportan al Proyecto Educativo

Institucional del Colegio Howard Gardner. Se identifica que las dimensiones de la resiliencia de perseverancia, ecuanimidad, satisfacción personal, confianza en sí mismo y sentirse bien solo, presentan una mayor relación positiva y otras en menor proporción, pero todas asociadas positivamente para ser trabajadas y potenciadas con las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Se comprende de esa manera, que son habilidades que permiten al escolar adaptarse con éxito frente a los cambios y los asumen como un proceso normal y que a medida que se produce, se deben ir adaptando para superarlos; de igual manera, potenciar las inteligencias personales con las dimensiones brinda el escolar mayor competencia para relacionarse socialmente.

Los resultados muestran que las dimensiones menos fortalecidas en la población en estudio son la ecuanimidad y sentirse bien solo, por ello se estructuran mayores acciones dentro del plan concebido, para educar el carácter desde la resiliencia, lo que permitió el logro de un trabajo más personalizado para ayudar al escolar a que pueda superar sus deficiencias o haciendo de su talento una habilidad para el logro de otras metas. En el marco del proceso investigativo y con base en la construcción teórica, y resultados cuantitativos, se asoció la resiliencia con la educación del carácter y específicamente en el PEI del Colegio se plantea desarrollando las inteligencia intrapersonal e interpersonal, potenciando los valores, virtudes, inclusión a través de todo su modelo de inteligencia múltiples y especialmente en su aplicación de Olimpiadas Gardneristas.

Esta actividad es una de las estrategias curriculares que se realiza regularmente (1 vez al mes), enmarcadas en competencias, con el fin de fortalecer a los estudiantes de diversas habilidades personales (respeto, disciplina, aceptación de triunfo y la derrota), y permiten valorar las fortalezas de los estudiantes frente a las temáticas evaluadas (ver Registro fotográfico anexo, de las actividades realizadas con base al plan Carácter por elección, Talento en Sociedad). Al asumir el Colegio Howard Gardner, el plan denominado “*Carácter por elección, talento en sociedad*”, se da un aporte importante a su PEI, porque respeta su modelo de ritmos individuales y potencia las inteligencias intrapersonal e interpersonal, con base a las dimensiones de la resiliencia, permitiendo tal como afirma Gardner (2011), que los escolares puedan diferenciar las personas, entender sus motivaciones, y colaborar con ellas de una manera eficaz. El plan implementado permite que el escolar este dotado de “inteligencia intrapersonal y logre conocerse a sí mismo; pueda identificar sus propios sentimientos, objetivos, miedos, virtudes, defectos y en las circunstancias más afortunadas, puede usar este conocimiento para tomar con buen criterio decisiones importantes” (Gardner, 2011, p.42).

Así mismo, con base en los resultados obtenidos, se puede resaltar que educar el carácter centrado en la resiliencia, es un proceso que se alimenta día a día hasta lograr la habilidad que le permiten al escolar desde las inteligencias intrapersonal e interpersonal introducir el manejo acertado de sus emociones, fomentar los valores éticos y morales, que les permita sobresalir en lo social. Aspecto que guarda estrecha relación con lo expuesto por Wagnild y Young (1993), cuando mencionan que la resiliencia es un atributo propio, donde participan diversos factores internos. También, se puede afirmar que la resiliencia es un proceso dinámico, que permite el desarrollo de capacidades y habilidades personales, mediante la experiencia y es susceptible de ser enseñado, ya sea en el seno familiar o escolar.

La puesta en marcha del plan en la escuela, favorece ostensiblemente la educación del carácter centrado en la resiliencia, con apoyo de docentes, psicopedagogos y comunidad en general, principalmente cuando dentro del ambiente escolar se detecte que un niño necesita el refuerzo del apoyo, porque son ambientes para que se adquieran la competencia de aprender a ser desde lo individual, además de lo cognitivo y talento social; pero es necesario dejar claramente establecido que nunca se puede suplir la familia, porque muchas veces los valores sembrados en la escuela no corresponden al ambiente familiar, y terminan siendo confusos para los menores. En este sentido, el plan contempla la escuela de padres, quienes serán los primeros en recibir la instrucción de lo que se espera se refuerce en casa sobre el valor o dimensión de la educación del carácter que se estará enseñando en el periodo escolar (Respeto, perseverancia, ecuanimidad, etc).

Teniendo en cuenta la correlación significativa de las dimensiones de perseverancia, ecuanimidad, satisfacción personal, sentirse bien solo y confianza en sí mismo, con las inteligencias intrapersonal e interpersonal y la educación del carácter, se puede afirmar que estas habilidades le permiten al escolar un mejor control de sus emociones, le ayudan a visionarse en el contexto social con un proyecto de vida, porque la escuela vista para educar el carácter le permite fortalecer y personalizar su talento y tener las bases para lograr un talento triunfante.

En ese contexto, con base al cuerpo teórico, al instrumento utilizado y a los datos obtenidos, el PEI del Colegio Howard Gardner se encuentra debidamente estructurado con las inteligencias personales para la puesta en marcha del plan “*Carácter por elección, talento en sociedad*”, cuya racionalidad no es simple racionalidad instrumental, sino un verdadero objetivo que en última instancia asume educar el carácter y no solo el talento del escolar. El plan brinda además a la comunidad Gardnerista, una herramienta pedagógica donde se potencian las capacidades personales y se usan sabiamente por el alumno, para que sepa elegir sus metas, medios y mantener la perseverancia o empeño para lograrlas y así poder convertirse en un talento en la sociedad, o como lo expresa Marina (2010) ser una “*inteligencia triunfante*” (p.18). Finalmente, construir

con fundamento lo que se exige para el ciudadano del siglo XXI, principalmente en su competencia de aprender a ser, ayuda a los docentes y administrativos a tener una visión más amplia de las ventajas de formar en educación del carácter centrado en la resiliencia, y aunque es una perspectiva que ha sido puesta en marcha mediante el plan propuesto, queda mucho por recorrer. Este plan debe ser tratado como un plan vivo, para reajustarse cotidianamente o periódicamente mediante la retroalimentación con docentes y los mismos escolares.

8 REFERENCIAS

- Acevedo, V. E., & Mondragón Ochoa, H. (2005). *Resiliencia y escuela, Pensamiento Psicológico* . Cali: Universidad Pontificia Javeriana.
- Aguiló, A. (01 de Marzo de 2017). <http://www.interrogantes.net>. Recuperado el 10 de Septiembre de 2018, de <http://www.interrogantes.net/alfonso-aguilo-educar-en-humildad-hacer-familia-no-277-1-iii-2017/>
- Alfonso, A. (2010). *Carácter y valía personal, mejorar el carácter una sabia inversión*. Madrid: Palabra.
- Andrew Wilson, P. D. (1999). La búsqueda de los valores universales . *Ciclos de Perspectivas Innovadoras en la Educación Moral* . New York: Academia China de Ciencias Sociales .
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescente y adultez emergente un enfoque cultural. Ideas culturales y desarrollo moral*. México: Naucalpan de Juárez: Pearson Educació.
- Barcia, P. B. (2018). *La Educación del Carácter en la Argentina y la prevención*. Recuperado el 08 de Agosto de 2018, de Universidad de Navarra: <https://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/recursos-para-educadores-y-profesores>
- Bennett, W. J. (2011). *El Libro de las virtudes para jóvenes*. S.A. EDICIONES B.
- Botkin, E. M. (1979). *Aprender, horizonte sin limites*. Madrid: Santillana.
- Cabrera, V., Aya, V., & Cano, A. (2013). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y Bioética*, 16(2), 149-164. Recuperado de <https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/2725>
- Castilla-Cabello, H. (2016). Escala de Resiliencia Wagnild & Young. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, Volumen 5* , 1 - 27.
- Coronado Hijón, A. (2016). *Deposito de Investigación Universidad de Sevilla*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/48990>
- Cyrułnik. (2002). *Los Patitos Feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida* . Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco, Santillana.
- Edgar Faure, F. H. (1973). *Aprender a ser, La Educación del Futuro*. Paris: Alianza Editorial, S. A. y Organización de las Naciones Unidas.

- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *las Inteligencia reformulada; Inteligencia Múltiples para el Siglo XXI*. España: Paidós Iberica.
- Gardner, H. (2011). *Mentes flexible, El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás. Las inteligencias personales*. España: Paidós Iberica.
- Grotberg. (1997). *La Resiliencia en Acción*. Fundación Van Leer.
- Henderson, N. y. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- José Antonio Marina, E. M. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. España: Ariel.
- Kotliarenco, C. F. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Suecia: CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- López Torres, V. (2010). EDUCACIÓN Y RESILIENCIA: ALAS DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-16.
- Marina, J. A. (2009). Educación del carácter, Núcleo de la personalidad. *Ejemplar dedicado a: Autoridad y disciplina*, 12-15.
- Marina, J. A. (2016). *Talento, Motivación e Inteligencia, las claves de una buena Educación*. España: Ariel.
- Melillo. (2002). *Sobre la necesidad de Especificar un nuevo pilar de la Resiliencia*, . Resiliencia y Subjetividad, Los ciclos de la Vida.
- Mesa, J. A. (2015). La educación del carácter: la autoridad moral de la comunidad. *Postconvencionales*, 9, 1-27, Disponible en http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/download/10437/10182
- Mons. Thihámer Tóth, o. d. (2010). *El joven de carácter*. Mallorca : ProfePeter.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la edcuación del futuro*. Paris: Unesco.
- Naval, C. (20 de Julio de 2018). *Eduprensa hablemos de Educación*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2018, de <http://eduprensa.com/educacion-del-caracter-hacia-una-pedagogia-las-virtudes/>
- Naval, C., & Bernal, A. y. (2017). *Diccionario Interdisciplinar Austral, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2018, de URL=http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Perez Esclarin, A. (2001). Educar para el tercer Milenio. *Centro de Formación P. Joaquín*, 1- 11.

- Rodríguez-Fernández, R.-D. R.-Z. (2016). *Resiliencia e Implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria*. España: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Scott, L. C. (2015). *El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación*. Paris: UNESCO.
- Secretaria de Educación del Distrito de Santa Marta, Á. d. (2016-2019). *Educación de calidad para la Equidad*. Santa Marta.
- Silva Diverio, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Uriarte Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Von Hildebrand, D. (1974). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores* [. *Educación y Educadores, volumen 7*, 221 -371.

Tesis

- Agudelo Andrade, J. (2016). Desarrollo de la autonomía moral a partir del aprendizaje significativo y la resolución de problemas, para el fomento de la convivencia social en la clase de ciencias sociales con los estudiantes del grado 8° del colegio Liceo Moderno Célestin Freinet (Tesis pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4093/1/DOCUMENTO%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Aríngoli, S. (2010). En busca de Resiliencia en el aula: Conociendo un camino posible (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=261
- Artuch Garde, R. (2014). Resiliencia y autorregulación en jóvenes navarros en riesgo de exclusión social, que acuden a programas de cualificación profesional inicial (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona, España. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36188/4/TesisRaquelArtuch.pdf>

- Bernal, T. (2016). El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Bogotá, Colombia. Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Tlbernal/BERNAL_ROMERO_TeresitaLourdes_Tesis.pdf
- Cárdenas, A. & Peñalosa, D. (2016). Fortalecimiento en la práctica de valores para la convivencia y paz en estudiantes de quinto grado de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga (Tesis de Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/483/1/PROYECTO%20DE%20GRADO%20FORTALECER%20PR%C3%81CTICA%20DE%20VALORES%20CONVIVENCIA%20Y%20PAZ.pdf>
- Carreño Rojas, P. (2014). Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277563/PCR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, M. & Sanclemente, M. (2010). Influencia de la inteligencia emocional en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias naturales, (Tesis maestría), Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de <https://docplayer.es/73948942-Influencia-de-la-inteligencia-emocional-en-la-ensenanza-aprendizaje-y-evaluacion-de-las-ciencias-naturales.html>
- Cherobim, M. (2004). *La escuela un espacio para ser feliz, ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41471>
- Colop, V. (2011). Relación entre inteligencia emocional y resiliencia (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/22/Colop-Vilma.pdf>
- Díaz, N. (2015). Relación entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal y el rendimiento escolar: una propuesta de mejora (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Don Benito, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3486>

- Escobedo, P. (2016). Educar para ser una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Castellón, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/404213>
- Herrera, D., Mendoza, G. & Guillen, L. (2014). Resiliencia: proceso de fortalecimiento de la dimensión personal-social en la educación inicial (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2925/TPED_GuillenPatinoLuisa_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Limaymanta, K. (2016). Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de instituciones educativas del Distrito de Huancayo (Tesis Doctoral). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCPC/3249>
- Moreno Pinho, A. (2011). La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa, (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42483/10/01.AMP_TESIS.pdf
- Peñacoba-Arribas, A. & Santa Cruz-Vera, D. (2016). El declive de la educación de la voluntad: problemáticas y tendencias educativas (Tesis de especialización). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5898/4513>
- Perelman, M. (2013). Fortalezas de carácter y la satisfacción con la vida asociado a rendimiento deportivo en futbolistas de las divisiones inferiores (Trabajo Final Integrador para la Carrera de Psicología). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/996/Perelman%20%20Mart%C3%ADn.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Quiñones Rodríguez, M. (2006). Creatividad y Resiliencia. Análisis de 13 casos colombianos, (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2631/1465_quinones_rodriguez_maria_aracelly.pdf?sequence=1
- Rivas de Mora, S. (2012). Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de medicina de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/11241>

- Rocha, M. & Tocora, G. (2015). Concepciones de ética y valores de los estudiantes del grado 11 en dos instituciones educativas: Alberto Santofimio Caicedo (Ibagué), y el Colegio Colombo Ingles del Huila (Neiva) (Tesis de especialización). Universidad Tolima. Ibagué, Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1628/1/CONCEPCIONES%20DE%20c3%89TICA%20Y%20VALORES%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES.pdf>
- Sánchez Roda, M. D. (2005). Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18306&orden=186667&info=link>
- Serrano, A. (2016). Narrativa y promoción de resiliencia. Factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40352/>
- Silva, R. (2012). Resiliencia en estudiantes del v ciclo de educación primaria de una institución educativa del callao (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1327/1/2012_Silva_Resiliencia%20en%20estudiantes%20del%20V%20ciclo%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativo%20del%20Callao.pdf
- Torres, M. (2011). Educar para ser hoy. Una perspectiva de educación diferente y creativa (Tesis de Maestría). Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, España. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/615>
- Uribe Cordero, N. (2015). La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa (Tesis de Especialización). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7864/UribeCorderoNancyEdith2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valderrama Rincón, A. (2005). Factores relacionados con el grado de virtud en estudiantes de educación media de Medellín, Colombia (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Montemorelos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/339184740_Factores_relacionados_con_el_grado_de_virtud_en_adolescentes_de_Medellin_Colombia

9. ANEXOS

Anexo A

Tabla 1 Identificación de factores adversos en el Colegio Howard Gardner

FACTORES ADVERSOS DE LA POBLACIÓN MUESTRA DEL COLEGIO HOWARD GARDNER	
PERSONALES (INDIVIDUALES)	
Difficultades académicas	Fracaso escolar o bajo rendimiento académico, bajos logros, reprobación del año escolar.
Necesidades educativas especiales, sin aceptación familiar (asperger, discapacidad cognitiva leve o moderada, TDAH)	Presentando poco desarrollo de la acción por sí mismos ocasionado por diagnósticos no detectados a tiempo o la negación de su familia. Esta situación genera frustración en el escolar al no contar con una adecuación curricular que permita trabajar acorde a sus alcances y limitaciones.
Ideación de suicidio	Violencia intrafamiliar, abandono de los padres durante su crecimiento, separaciones, baja autoestima, ausencia de proyecto de vida.
Consumo de drogas	Baja capacidad para afrontar cambios, apatía, poco manejo de las emociones, comportamientos negativos, desafiantes y agresivos.
FAMILIARES	
Falta de apoyo familiar para el uso del uniforme, falta de apoyo en útiles	Se presentan casos donde los padres o acudientes matriculan al alumno y ceden la responsabilidad de su formación a la IE. No realizan acompañamiento permanente, no dotan a sus acudidos de los uniformes (lo que se convierte en falta al manual de convivencia), no les suministran los útiles escolares (textos) necesarios para que el estudiante pueda realizar en totalidad las actividades y sin complicación en desarrollo de la planeación escolar.
Los hogares dan poca importancia a la educación	Existen hogares que creen que la responsabilidad de la educación corresponde únicamente a la institución y el compromiso del escolar con sus buenas notas. Se presentan varios casos donde se encuentra falta de acompañamiento de los padres en las labores escolares, situación que se evidencia en el recibido de notas de información, la ausencia a las reuniones periódicas de

	acompañamiento, la inasistencia a entrega de informes por parte de los padres de familia.
Problemas económicos de los hogares	Situación que afecta directamente al escolar, preocupaciones que son transmitidas a los estudiantes y se ven reflejadas en el bajo rendimiento.
Las responsabilidades que los hogares ponen a los niños. (Oficios del hogar).	Se presentan casos donde el estudiante asume responsabilidades en el hogar. (cuidado de hermanos menores, ayudar con los oficios varios, cocinar, ayudar a sus padres en los negocios que emprenden)
Situaciones de muerte o enfermedades de familiares.	Situaciones dolorosas que evidencian la necesidad de educar el carácter ya que en ocasiones no saben reaccionar ante una situación tan difícil y el dolor o preocupación lo convierten en rabia, resentimiento, apatía y falta de confianza en sí mismo.
Separación de padres (divorcio).	Situación que afecta mucho a los escolares, la desfragmentación de la familia se ha convertido en una causa frecuente de bajo rendimiento, indisciplina, apatía, desatención y poco acompañamiento del hogar en las responsabilidades escolares del menor. Cada uno (padre e hijo) se centra en su situación y busca sobrellevarlo de la manera que puede.
SOCIALES	
Hogares que cambian de domicilios.	Baja capacidad para relacionarse y necesidad de alta adaptación al cambio.
Situación de desplazamiento forzado	Carencia de habilidades sociales.

Anexo B

Tabla 20 Matriz de operacionalización de la variable de escala de resiliencia por Wagnild y Young (1993)

PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS	OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	VARIABLES	FACTORES	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	ITEMS	INDICADORES	ESCALA
<p><i>Problema general</i></p> <p>¿De qué manera la resiliencia contribuye a la educación del carácter en los estudiantes del Colegio Howard Gardner como aporte a la inteligencia intrapersonal e interpersonal?</p> <p><i>Problemas específicos</i></p> <p>¿Cuál es el tipo de comportamiento que caracteriza al estudiante del colegio Gardner en situaciones de conflicto, cambio o adversidad?</p> <p>¿Cómo concibe el PEI Gardnerista la</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Plantear un modelo de Educación del carácter centrados en la resiliencia que fortalezca la competencia de Aprender a Ser desde las inteligencias Intra e Inter personal del estudiante.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Caracterizar el comportamiento del estudiante del Colegio Howard Gardner en situaciones de conflicto, cambio o adversidad.</p> <p>Analizar las divergencias y convergencias de la concepción de resiliencia frente a la</p>	Resiliencia	<p>Factor I: "Competencia Personal" e indica autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio, y perseverancia. Comprende los 1,2,3,4,5,6,9,10, 13,14,15,17,18, 19,20,23 y 24</p> <p>Factor II: Aceptación de Uno Mismo y de la Vida y representa adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable. Reflejan aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad. Ítems 7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 y 25.</p>	Perseverancia	Capacidad de seguir adelante a pesar de los obstáculos, es una persona que termina lo que ha empezado, vuelve a intentarlo tras un fracaso inicial, persigue sus objetivos y se mantiene concentrada y trabajando en su tarea como un fuerte deseo de logro y autodisciplina	1-2-4-14-15-20-23	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal

				alcanzar un objetivo.				
				Satisfacción personal	Comprender el significado de la vida y cómo se contribuye a esta.	16-21- 22-25	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal
				Sentirse bien solo	Nos da el significado de libertad y que somos únicos y muy importantes.	5-3-19	Alto Moderada Baja Muy baja	Ordinal
		Edad	Definido por la edad que presenta cada estudiante.				8 a 17 años	
		Género	Definido por el sexo de cada uno de los estudiantes.				1=Masculino 2= Femenino	
		Grado	Definido por el año que cursa cada estudiante.				5,6,7,8,9,10,11	

Anexo C

Tabla 21 Mitigación de los factores adversos en los estudiantes del CHG, mediante las dimensiones la resiliencia y la educación del carácter fortalecido en la inteligencia intrapersonal e interpersonal

FACTORES ADVERSOS DETECTADOS					
Personales (individuales)					
1. Dificultades académicas	2. Necesidades educativas especiales sin aceptación familiar	3. Ideación de suicidio		4. Consumo de sustancias psicoactivas	
Dimensiones por fortalecer					
1. Si se fortalece la confianza en sí mismo , el escolar aumentará su seguridad, y cada vez será más consciente que podrá alcanzar todo lo que se proponga una vez ponga su empeño y dedicación. Sabrá que existirán dificultades, pero a todo podrá sobreponerse con perseverancia , y determinación.	2. Fortaleciendo la ecuanimidad en los educandos con necesidades educativas especiales, ya que se trabaja en aceptar irreversibles, y a partir de estas situaciones, trabajar en el fortalecimiento de las habilidades que les permitan cada día sobreponerse ante esta limitante, y concientizar que a pesar de su capacidad diferencial siempre se puede salir adelante y buscar ser cada día mejor.	3. Al trabajar la dimensión de sentirse bien solo se fortalecería el factor adverso de la ideación de suicidio. Ya que, se interioriza que, aunque somos seres sociales, lo primero que debemos trabajar es sentirnos a gusto con nosotros mismos, entender que somos personas con fortalezas y debilidades, y que todos los días estamos en construcción y en búsqueda de crecer personalmente. Después que se fortalezca la autoestima, seremos capaces de entender que no podemos cambiar las circunstancias que pasan a nuestro alrededor, pero si, la forma en la que reaccionamos.		4. Cuando se fortalece el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y la autoestima, el escolar es capaz de identificar el porqué de sus emociones, y tiene la capacidad de permitirse sentir esos sentimientos que muchas veces se quieren reprimir buscando ciertos estímulos (consumo de sustancias). Al trabajar el desarrollo de esta inteligencia, y fortaleciendo la dimensión de la confianza en sí mismo , el menor estará en condiciones de evitar o corregir comportamientos perjudiciales para su vida y su futuro; les permitirá valorarse mejor a sí mismos, a sus amigos y su entorno. (inteligencia interpersonal).	
Familiares					
1. Falta de apoyo en útiles y uniformes.	2. Poca importancia a la educación	3. Problemas económicos	4. Oficios en el hogar	5. Muerte o enfermedades familiares	6. Divorcios
Dimensiones por fortalecer					
Para fortalecer estos factores adversos detectados (1,2,3 y 4) se hace imprescindible trabajar con la familia. Desde la escuela se educará las dimensiones necesarias para que el escolar se enfrente de la mejor manera posible ante estas situaciones, -inteligencia intrapersonal-, -ecuanimidad-, sin embargo, en el colegio Howard Gardner se ha establecido planes de acción para mitigar los factores en mención, los padres de familia a veces están tan concentrados en sus ocupaciones que creen que los menores pueden enfrentar solos sus			Para enfrentar estos factores adversos (5 y 6) es fundamental trabajar mancomunadamente con la familia, fortalecer desde la escuela la resiliencia y la inteligencia intrapersonal. Cuando se desarrolla un conocimiento de sí mismo y		

<p>compromisos educativos, desconocen que para llevar un proceso académico de calidad se necesita el acompañamiento permanente de los padres y la supervisión de los avances personales y académicos de los escolares, esta concientización se da en las charlas ofrecidas en las escuelas para padres Gardneristas. Se exponen casos reales de situaciones que enfrentan los niños sin entrar en detalle de quienes son y las consecuencias que generan en el menor las situaciones a las que se enfrentan.</p>	<p>se logra la habilidad para reflexionar, dirigir las conductas y emociones, se busca comprender que los procesos dolorosos no son lineales, se permite sentir los estados de ánimo, asimilar esas emociones que agobian y pedir ayuda cuando sea necesario. En el proceso de educar la resiliencia y la inteligencia intrapersonal se debe ilustrar al escolar de posibles emociones o procesos a los que se puede ver enfrentado en algún momento de la vida e ir trabajando en sus comportamientos internos para cuando llegado el momento pueda vivir esos dolores inevitables de forma correcta.</p>
<p>Sociales</p>	
<p>Hogares que cambian de domicilio</p>	<p>Desplazamiento forzado</p>
<p>Ante estos factores adversos sociales que son tan comunes actualmente se hace necesario trabajar la inteligencia intrapersonal, desde la resiliencia y la ecuanimidad como factores personales y la inteligencia interpersonal para el adecuado relacionamiento. De esta manera se puede trabajar la dimensión de (conocerse a sí mismo) y de ahí conocer a los demás, entenderlos y tener la capacidad para interactuar adecuadamente con ellos. El cambiar de domicilio constantemente es una realidad que enfrentan muchas familias, el trabajo, los compromisos, las obligan a estar en constante movimiento, por eso, desde la escuela, se debe procurar por hacer lo menos traumático posible los cambios que tiene que enfrentar el menor dotándolo de la capacidad para ver lo positivo y fortaleciendo su capacidad de relacionarse con los demás procurando una rápida adaptación a su nuevo entorno.</p>	