

Educación para la resiliencia: un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes

Resilience Education: An Analysis from the Perspective of Children and Teachers

Ana Luisa Quezadas Barahona
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE
TABASCO, MÉXICO
aquezadas23@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1643-202X

Julio César Ovando Torres
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE
TABASCO, MÉXICO
julio.cesar.ovando@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-5434-187X

Esmeralda Baeza Sosa
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE
TABASCO, MÉXICO
esmeraldabaezasosa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7747-4891

Cynthia del Carmen Gómez Gallardo
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE
TABASCO, MÉXICO
gomezgallardo52@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1141-8440

Catherine Sylvie Bracqbien Noygues
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO, MÉXICO
catherinebracqbien@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2299-5451

RESUMEN

La resiliencia es entendida como un proceso que permite a una persona, sistema o comunidad, resistir, adaptarse, transformarse y recuperarse de manera oportuna y eficiente de una situación adversa; desde la educación, la resiliencia permite conocer las amenazas a las que la comunidad educativa está expuesta y las capacidades y recursos con los que cuenta para enfrentarlas. La presente investigación fue de tipo mixta, descriptiva y tuvo como objetivo identificar las competencias, prácticas y estrategias de fortalecimiento en materia de resiliencia escolar desde la perspectiva de docentes y de infantes de entre 7 y 13 años del estado de Tabasco, México. El estudio se llevó a cabo a través de encuestas y grupos focales, donde participaron 230 docentes y 53 infantes del estado de Tabasco. De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que es necesario fortalecer los procesos de escucha y sistematización del conocimiento de la comunidad educativa con el fin de generar estrategias de intervención que permitan fortalecer la resiliencia escolar

Palabras clave: resiliencia escolar, comunidad educativa, competencias blandas

ABSTRACT

Resilience is understood as a process that allows a person, system, or community to resist, adapt, transform and recover in a timely and efficient manner from an adverse situation; from the perspective of education, resilience allows knowing the threats to which the educational community is exposed and the capacities and resources it has to face them. The present research was of a mixed, descriptive type and its objective was to identify the competencies, practices, and strategies for strengthening school resilience from the perspective of teachers and children between 7 and 13 years of age in the state of Tabasco, Mexico. The study was carried out through surveys and focus groups with the participation of 230 teachers and 53 children from the state of Tabasco. According to the results, it is concluded that it is necessary to strengthen the processes of listening and systematization of the knowledge of the educational community in order to generate intervention strategies to reinforce school resilience.

Keywords: school resilience, educational community, soft skills

INTRODUCCIÓN

El término “resiliencia” nace en la física y, en sus primeras conceptualizaciones, hace referencia a la resistencia de ciertos materiales y su capacidad de regresar a su forma original; posteriormente es adaptado a las ciencias sociales y su definición se transforma, de manera general, a “la capacidad de afrontar el dolor y la adversidad sobreponiéndose y adaptándose con éxito al infortunio, pese a estar expuesto a situaciones extremas de estrés se alcanza el desarrollo de competencias de orden social, académica y vocacional” (Saldarriaga, Díaz, Malpartida y Ledesmay, 2022, p. 264); entendiendo las competencias como procesos complejos que permiten a la persona actuar para resolver problemas construyendo y transformando la realidad mediante la integración del saber ser, saber conocer y saber hacer (Tobón, 2005),

Grotberg (2001, p. 20), desde un enfoque individual, define la resiliencia como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de gran adversidad”, caracterizada por contar con un conjunto de procesos intrapsíquicos y sociales que permiten a una persona hacer frente a situaciones difíciles o contextos desfavorecidos, dando paso al aprendizaje y la evolución.

La adaptación del término a las ciencias sociales ha implicado también un proceso de desarrollo en su concepción misma; durante un primer momento, los investigadores hablaban de resiliencia como una cualidad individual, y la estudiaban en casos de niños y niñas en riesgo social que conseguían resistirse, adaptarse y crecer con normalidad, a pesar de vivir en condiciones adversas (pobreza, abandono o violencia). En un segundo momento, se comenzó a considerar la posible influencia del entorno en el desarrollo de la persona resiliente o no resiliente; más tarde, la resiliencia pasa de ser una cualidad individual posiblemente influida por el entorno, a ser un proceso que no sólo se identifica en las personas, sino también en los contextos que habitan (Masten y Obradovic, 2006; Ungar, Ghazinour y Richter, 2013; Ungar, 2015; Ruiz-Román, Juárez y Molina, 2020).

En la actualidad, la resiliencia se considera un proceso dinámico que no pertenece únicamente a la persona o al entorno, sino que se

construye y desarrolla en la interacción entre ambos; en este proceso intervienen aspectos como condiciones sociales, relaciones grupales, manifestaciones culturales y valores comunitarios que integran la base de una resiliencia colectiva (Olmo y Segovia, 2018). En ese sentido, uno de los espacios idóneos para la adquisición de competencias blandas que favorecen el desarrollo de niños y niñas es la escuela; Ramírez-Franco (2021) define las competencias blandas como las capacidades axiológicas y emocionales desarrolladas por los seres humanos, que permiten ejecutar habilidades necesarias para la acción con un sentido de responsabilidad y reciprocidad.

La resiliencia escolar puede ser entendida como el proceso que permite aumentar la probabilidad de éxito educativo a través de intervenciones para la mejora del aprendizaje de los niños y el desarrollo de competencias que les permitan afrontar adversidades relacionadas con la vulnerabilidad de sus experiencias y condiciones medioambientales (Wang, Haertl y Walberg, 1994, en Acevedo y Mondragón, 2005).

Diversos autores han generado modelos de resiliencia explicativos y aplicativos para promoverla en diferentes ámbitos, en los que se clasifican diferentes recursos de acuerdo con las investigaciones que han realizado para caracterizarla (Wolin y Wolin, 1993; Vanistendael, 2018; Grotberg, 1995, en Munist, Suárez y Aonso 2018; Castelli, 2020; Mancinelli, 2020). Henderson y Milstein (2003) desarrollaron una estrategia de seis pasos, denominada “La Rueda de la Resiliencia” para la construcción de la resiliencia desde la escuela; ésta implica: 1) *enriquecer los vínculos* entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa; 2) *fixar límites claros*, políticas y procedimientos escolares coherentes; 3) *enseñar habilidades para la vida*; 4) *brindar afecto y apoyo*; 5) *establecer y transmitir expectativas elevadas*; 6) *brindar oportunidades de participación significativa* tanto al alumnado como a sus familias y al personal escolar en general.

Es importante mencionar que, si bien existen recomendaciones, estrategias y modelos de resiliencia que trazan un camino para su construcción y fortalecimiento, cada persona, sistema o comunidad escolar, lleva a cabo su propio proceso, de acuerdo con sus características y necesidades; las realidades escolares son diversas, y pueden ser consideradas un reflejo de la sociedad: cambios constantes, gran-

des desigualdades, uso de tecnologías, comportamientos disruptivos, entre otros aspectos, impactan directamente sobre factores que son esenciales para el desarrollo de una buena educación, que debe integrar permanentemente formación docente, gestión y organización eficaz, procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, sana convivencia y cultura escolar (Olmo y Segovia, 2018).

En el contexto educativo, construir la resiliencia requiere, sobre todo, que los docentes sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de los actores que intervienen en el proceso educativo, que buscan expresamente el desarrollo de sus estudiantes y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social (Uriarte, 2006).

En sí misma, la educación resiliente es un derecho que permite el pleno ejercicio y goce de otros derechos; la educación protege el bienestar, promueve oportunidades de aprendizaje y de desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, Rodríguez (2009) menciona que el concepto de resiliencia puede ser considerado opuesto e incluso complementario al concepto de riesgo; refiere que el enfoque de riesgo se centra en características que se asocian a una elevada probabilidad de daño biológico o social, mientras que el modelo evidencia la existencia de factores protectores que evitan que las experiencias o entornos negativos actúen linealmente, mitigando sus efectos y transformándolos en factores de superación. Cuando la comunidad educativa conoce las amenazas a las que está expuesta y las capacidades, recursos y competencias con los que se cuenta para enfrentarlas, aumentan sus probabilidades para prevenir riesgos de diversa índole.

En ese sentido, resulta importante identificar cuáles son los riesgos psicosociales a los que están expuestos niños, niñas y adolescentes dentro del ámbito educativo; Vásquez y Silva (2011, p. 4) entienden este concepto como:

el conjunto de circunstancias, hechos y factores personales, familiares o sociales, relacionados con una problemática determinada que aumentan la probabilidad de que un sujeto inicie o se mantenga en situaciones críticas que afectan su desarrollo integral (deserción escolar, bajo desempeño académico, timidez o agresividad, entre otros), o que sea víctima o autor de violencia u otras situaciones.

Los riesgos psicosociales escolares representan un segmento de los riesgos psicosociales generales que rodean la vida del estudiante, y son los más influyentes en la calidad del desarrollo que alcanzará, puesto que determinan el tipo de relaciones sociales que sostiene, el modo y el medio de aprendizaje y la motivación. El desarrollo de factores protectores y resilientes en los diferentes actores involucrados en la educación resulta importante para la mitigación y la atención de los diferentes riesgos a los que se ven expuestos los niños, niñas y adolescentes.

Por ello el objetivo de este trabajo es identificar las competencias, prácticas y estrategias de fortalecimiento en materia de resiliencia escolar desde la perspectiva de docentes y de niñas y niños de entre 7 y 13 años del estado de Tabasco, México, a fin de:

- Analizar las competencias y prácticas necesarias para el fortalecimiento de la resiliencia escolar desde la perspectiva docente.
- Identificar estrategias a fortalecer en materia de resiliencia escolar desde la percepción de las niñas y niños de entre 7 y 13 años de edad.
- Analizar la relación identificada entre las competencias docentes y las estrategias pedagógicas necesarias requeridas desde la perspectiva de las niñas y los niños.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue de tipo mixta con alcance descriptivo. La selección del tipo de investigación derivó de la consideración de diversos autores, quienes señalan que los diseños mixtos permiten la combinación de diversos paradigmas, lo que posibilita optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas del objeto de estudio. En ese sentido, Pereira (2011, p. 15) refiere que la investigación en ámbitos educativos “conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos”.

De acuerdo con los tipos de diseño mixto planteados por Onwuegbuzie y Johnson (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006), la presente investigación retomó el modelo mixto secuencial al imple-

mentar los métodos cuantitativos en una primera etapa de la investigación y los métodos cualitativos en otra etapa, con la finalidad de fortalecer la información obtenida.

Se contempló un alcance descriptivo, puesto que Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 92) refieren que estos estudios buscan “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice”, en línea con los objetivos planteados para la investigación, se consideró pertinente su utilización.

La recolección de datos del presente estudio se llevó a cabo en dos etapas, en la primera se aplicó una encuesta a 230 docentes de educación básica del estado de Tabasco (172 mujeres y 58 hombres) con un rango de edad de 29 a 61 años, para analizar las competencias que consideraban tener en su práctica educativa; asimismo, identificar las competencias que requieren desarrollar y fortalecer para mejorar su desempeño en el ambiente escolar. En una segunda etapa se llevaron a cabo cuatro grupos focales con una participación de 53 niños y niñas (24 niños y 29 niñas) con un promedio de edad de 9 años, que tuvieron como propósito identificar los contenidos prioritarios desde la perspectiva de los infantes, las habilidades y competencias percibidas como necesarias en sus docentes, las características que deben tener sus instituciones educativas y, finalmente, cuáles son los comportamientos más valorados entre estudiantes desde el enfoque de resiliencia escolar.

Los criterios de inclusión de la muestra de estudiantes fueron: a) tener entre 7 y 13 años de edad; b) contar con el consentimiento de un tutor para participar en el grupo focal; c) ser estudiante de una escuela pública; d) vivir en el estado de Tabasco.

La selección del rango de edad fue realizada tomando en consideración las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (1984), quien plantea que a partir de los 7 años de edad se adquiere el pensamiento operacional, lo cual permite a niños y niñas poder evaluar la realidad más allá de su punto de vista, adoptando perspectivas y desarrollando la capacidad de abstracción.

La muestra quedó conformada por 53 niños y niñas; 41.51% eran estudiantes de tercer año de primaria, 24.53% de segundo año, 11.32% de sexto año, las niñas y los niños de cuarto y quinto representaron 9.43% respectivamente y, por último, 3.77% fueron estudiantes de primer año de secundaria (cuadro 1).

■ Cuadro 1. Grados escolares de la muestra infantil

Grado escolar	Participantes
1ro de Secundaria	2
2do de Primaria	13
3ro de Primaria	22
4to de Primaria	5
5to de Primaria	5
6to de Primaria	6
Total general	53

Fuente: elaboración propia.

En relación con sus características socioeconómicas, fueron niñas y niños que asisten a escuelas primarias y secundarias públicas urbanas y que, derivado del contexto social, se ven expuestos a diversos riesgos psicosociales como problemas emocionales, embarazo adolescente, riesgo de suicidio, violencia física y conductas delictivas o antisociales.

Para la revisión de los resultados realizó una reconstrucción analítica con base en las respuestas referidas por los participantes y las dimensiones construidas para la estructuración de las técnicas de recolección de datos aplicadas para la presente investigación, dichas dimensiones se presentan en el cuadro 2.

■ Cuadro 2. Dimensiones de análisis

Docentes
Escuela resiliente
Competencias docentes obtenidas en la práctica
Competencias docentes que se requieren fortalecer
Mejora del ambiente de aprendizaje
Estudiantes
Currículum
Escuela ideal
Características docentes
Características de pares

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación reflejan los hallazgos más significativos de las encuestas aplicadas a 230 docentes (172 mujeres y 58 hombres) de edades entre 29 y 61 años; están sistematizados de acuerdo con las dimensiones propuestas en la presente investigación para dar respuesta a los objetivos planteados, comenzando con la perspectiva docente en relación con las características de una escuela resiliente; posteriormente, se presentan los resultados de las competencias que consideran tener, las competencias que requieren fortalecer y las propuestas de mejora para que la escuela proporcione una mejor experiencia de aprendizaje a sus estudiantes.

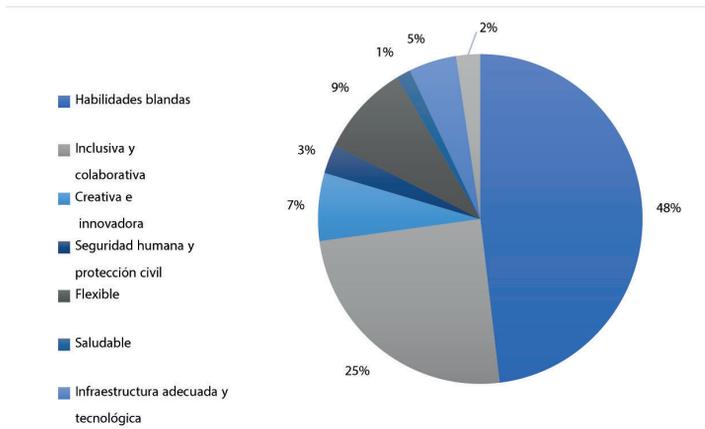
Asimismo, se muestran los resultados de los cuatro grupos focales donde participaron 53 infantes de 7 a 13 años de edad (29 niñas y 24 niños), en relación con los contenidos educativos prioritarios desde su perspectiva, características necesarias en sus docentes, los aspectos más relevantes de la infraestructura escolar y, finalmente, las características que más valoran entre sus compañeros.

El esquema que se presenta a continuación refleja la primera dimensión en estudio, relacionada con las características de una escuela resiliente desde la perspectiva docente. Como se puede observar, 48% refirió que una escuela resiliente debe favorecer el desarrollo de las competencias blandas, 25% mencionó que debería ser inclusiva y colaborativa, mientras que 9% considera que debe ser más flexible, 7% de los docentes piensa que la escuela debe ser más creativa e innovadora, 5% considera que debe tener una infraestructura tecnológica adecuada, 3% con aspectos de seguridad humana y de protección civil y, por último, 1% refiere que debe ser un entorno saludable (gráfico 1).

Como resultado de la identificación de las competencias que consideran tener los docentes, se encontró que empatía (69.1%), adaptación (54.8%), habilidades comunicativas (53.5%) y capacidad de resolución de conflictos (50%) son las competencias con las que más cuentan; 45.6% se considera incluyente, seguido de 45.2% que refiere contar con pensamiento crítico, 41.7% se considera innovador; las cinco competencias menos mencionadas fueron la actitud autocrítica y evaluación profesional (34.4%), resolución

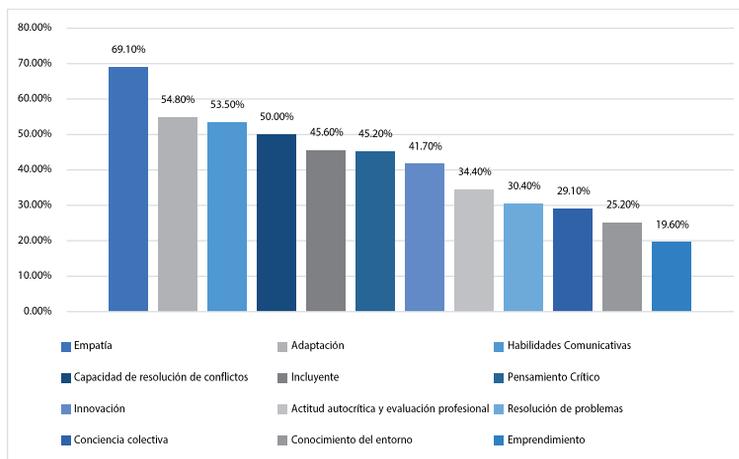
de problemas (30.4%), conciencia colectiva (29.1%), conocimiento del entorno (25.2%) y emprendimiento (19.6%) (gráfico 2).

■ Gráfico 1. Características de una escuela resiliente desde la perspectiva docente.



Fuente: elaboración propia.

■ Gráfico 2. Competencias que consideran tener los docentes.

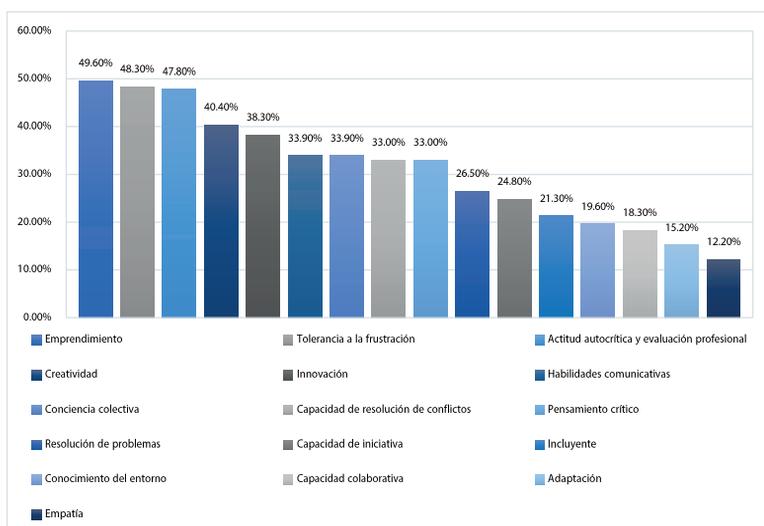


Fuente: elaboración propia.

En el siguiente gráfico se identifican las competencias que los docentes requieren fortalecer, siendo las más ponderadas emprendimiento (49.6%), tolerancia a la frustración (48.3%), actitud au-

to crítica y evaluación profesional (47.8%), creatividad (40.4%) e innovación (38.3%); 33.9% considera necesario fortalecer las habilidades comunicativas y la conciencia colectiva, 33% la capacidad de resolución de conflictos y el pensamiento crítico, 26.5% la resolución de problemas y 24.8% la capacidad de iniciativa; las capacidades menos ponderadas en esta dimensión fueron la inclusión (21.3%), conocimiento del entorno (19.6%), capacidad colaborativa (18.3%), adaptación (15.2%) y empatía (12.2%) (gráfico 3).

■ Gráfico 3. Competencias que desean fortalecer las/os docentes.

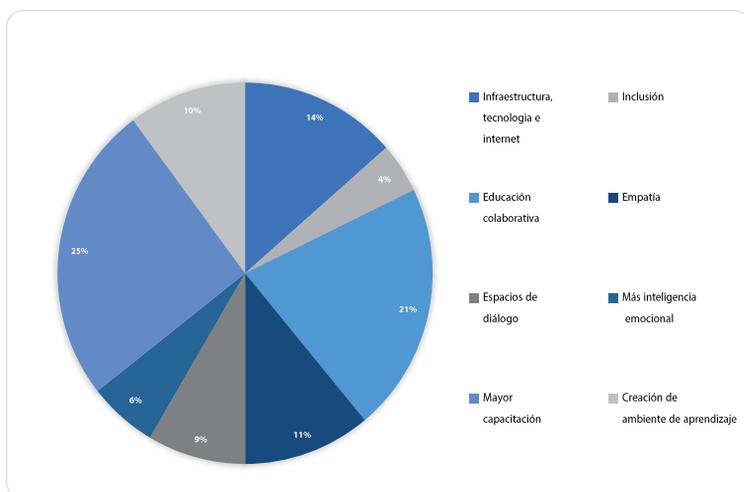


Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de las propuestas para la mejora de los entornos y experiencias de aprendizaje realizadas por los docentes participantes en el estudio, se priorizaron ocho aspectos de mejora. Los docentes refieren que, para proporcionar una experiencia significativa de aprendizaje, resulta prioritario contar con docentes más capacitados en temas relacionados con habilidades socioemocionales y uso de herramientas tecnológicas; de igual manera, consideran que es necesario el desarrollo y fortalecimiento de estrategias de colaboración intrainstitucional, entendiendo éstas como la coordinación que se realiza de manera interna para la realización

de actividades; interinstitucional, fortaleciendo vínculos y alianzas con otras instituciones para beneficio de sus estudiantes; y con los padres y madres de familia, para generar una red de apoyo en comunicación continua que permita al estudiante desarrollarse de manera personal y escolar en un ambiente óptimo. Los resultados se muestran en el gráfico 4.

■ Gráfico 4. Propuestas de docentes para el mejoramiento de las experiencias de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los docentes encuestados, es importante contar con infraestructura innovadora y conectada, que permita aprovechar recursos tecnológicos para la generación de clases más dinámicas y vanguardistas, favoreciendo también la creación de ambientes de aprendizaje que incentiven la participación y el interés de sus estudiantes; de igual manera, mencionan la necesidad de reforzar competencias relacionadas con la inteligencia emocional como la empatía, la socialización y la autorregulación emocional; dentro de las propuestas de mejora, de igual manera se prioriza la inclusión y la creación de espacios de diálogo dentro de las instituciones educativas.

En relación con los resultados de los cuatro grupos focales realizados con los niños y niñas, uno de los hallazgos más significativos

cuando se les preguntó acerca de los contenidos que desearían que se les enseñaran en sus centros educativos fue el incremento del número de actividades extracurriculares, entendiendo éstas como aquellas que no están incluidas en los programas académicos; se trata de acciones que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera lúdica, creativa e innovadora.

Las actividades extracurriculares más específicas en los resultados se pueden ver en el cuadro 3.

■ Cuadro 3. Actividades extracurriculares que prefieren realizar las niñas y los niños.

Actividad				
Robótica	"Me gustaría jugar videojuegos en la escuela" Abel, 09 años	"Sería padre tener robótica" Lorenzo, 12 años	"Las computadoras de la escuela no sirven" Carlos, 08 años	"Quisiera que mi maestra supiera de juegos en internet" Mariana, 11 años
Música	"Por qué no tenemos más música en las clases" Mario, 12 años	"Quiero que cantemos más" José, 07 años	"Me gustaría que me enseñaran piano en la escuela" Francisco, 11 años	"Mi maestro de música me cae bien" Kevin, 07 años
Danza	"Que pudiéramos bailar más tiempo" Mario, 12 años	"Me gustaría que divertirme con canciones" José, 11 años	"Me pongo contento cuando bailamos" Alberto, 11 años	"Quisiera aprender coreografías" Ana, 11 años
Deporte	"Quiero que el recreo dure más para jugar" Xitlali, 07 años	"Prefiero el deporte en vez de matemáticas" Ramón, 09 años	"Me gusta la educación física porque salimos al patio" Francisco, 11 años	"Me gustan los juegos de correr" Monserrat, 08 años
Cocina	"El otro día hicimos alimentos con plastilina y me gustó" José, 07 años	"Sería bonito hacer postres en la escuela" Abel, 09 años	"La comida que venden en la cooperativa no me gusta" Lorenzo, 12 años	"La maestra nos prohíbe comer comida chatarra" Aaron, 11 años
Arte	"Me gusta cuando dibujamos" Elizabeth, 11 años	"Sería bonito pintar más" Carlos, 08 años	"No me gusta que la maestra nos dicte" Paola, 11 años	"Una vez hicimos una obra y me encantó" Verónica, 10 años

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión de las características que consideran prioritarias en sus docentes, los resultados más significativos están relacionados con las competencias blandas, las cuales se definen como aquellas que permiten a una persona relacionarse en su entorno; entre estas habilidades se encuentra la capacidad para trabajar en equipo y

de comunicarse; otro aspecto relevante fueron características en sus docentes relacionadas con el control emocional, el cual ha tomado mucha importancia en el escenario de Covid-19, donde los docentes se enfrentaron a desafíos en su práctica educativa y pedagógica.

Los hallazgos sistematizados más significativos se muestran a continuación en el cuadro 4.

■ Cuadro 4. Características prioritarias de docentes desde la perspectiva de niñas y niños.

Características				
Satisfacción personal	"A veces siento que mi maestro está cansado" Mariana, 09 años	"La maestra comentó la otra vez, <i>qué</i> necesitaba más vacaciones" Marisol, 09 años	"Me gustaría que mi maestro fuera más alegre" Juan, 10 años	"Me gustaría que mi maestra fuera feliz" Aaron, 11 años
Actitud comprensiva	"Me gusta que cantemos las mañanitas cuando alguien cumple años" Mario, 12 años	"Quisiera que mi maestra me quisiera más" José, 07 años	"La maestra enoja mucho conmigo cuando no entrego mis tareas" Francisco, 11 años	"A veces mi maestra me escucha cuando me siento mal" Kevin, 07 años
Afectividad	"Me gusta que cantemos las mañanitas cuando alguien cumple años" Mariana, 09 años	"Me gustaría que mi maestra me dijera cosas más bonitas" José, 11 años	"Mi maestro no es cariñoso" Alberto, 11 años	"Quiero ser más feliz en la escuela" Monserrat, 08 años
Relaciones sociales amigables	"Quiero que el recreo dure más para jugar" Xitlali, 07 años	"Lo que más me gusta de estar con mi maestra son mis amigos" Ramón, 09 años	"Quisiera que mi maestra platicara más con mi mamá" Francisco, 11 años	"Quisiera que mi maestra no peleara nunca" Aaron, 11 años
Actitud de respeto	"La maestra dice que en los homenajes y festivales debemos guardar el orden" Libni, 11 años	"Me encanta mi profesor porque es muy amable y respetuoso, mi mamá dice que ojala sea como él" Abel, 09 años	"Me gusta que la maestra nos dé tiempo libre" Lorenzo, 12 años	"Me gusta que la maestra ponga orden con mis compañeros que se portan mal" Ana, 11 años
Actitud propositiva	"Me gusta cuando nos dejan hacer lo que nos gusta" Martín, 09 años	"Lo que más me gusta de mi maestro es que cuando está de buenas hacemos actividad libre" Valente, 09 años	"Me gusta que mi maestra tenga mucha energía" Claudia, 10 años	"Cuando sea grande quiero ser maestra para enseñar" Mariela, 11 años
Estrategias de control emocional	"No me gusta que la maestra se enoje" Rodrigo, 08 años	"Una vez la maestra me gritó y me puse triste" Lupita, 09 años	"A veces la profesora se pelea con la otra del grupo B y se gritan fuerte" Monserrat, 12 años	"Me gusta dibujar en la clase cuando me siento mal" Rocío, 09 años

Características				
Prácticas didácticas innovadoras	"El dictado es muy aburrido" Abigail, 09 años	"En el 5to A sí utilizan la pantalla para enseñar" Patricio, 10 años	"Me gusta cuando trabajamos con materiales reciclados" David, 09 años	"Me gusta cuando la maestra nos saca del salón" Dayana, 07 años
Flexible	"Quisiera que no dejaran tanta tarea" Elizabeth, 11 años	"Me gusta cuando la maestra no es aburrida" Carlos, 08 años	"Quisiera que mi maestro nos pusiera más juegos" Paola, 11 años	"Me gusta cuando salimos temprano" Verónica, 10 años

Fuente: elaboración propia.

En los resultados relacionados con la percepción de su escuela ideal, las niñas y niños que participaron en el estudio refirieron que desearían tener una escuela con más espacios verdes, incrementar la cantidad de infraestructura lúdica, mayores espacios de recreación con el tiempo para poder disfrutarlos; finalmente, otro aspecto relevante fue la necesidad de tener espacios educativos más ordenados y limpios (cuadro 5).

■ Cuadro 5. Percepción de las niñas y los niños de la escuela ideal.

Característica				
Infraestructura lúdica e innovadora	"Quisiera que hubiese más juegos" Patricio, 10 años	"Quisiera que los salones no fueran aburridos" Rodrigo, 08 años	"Quisiera tener una escuela grande, grande" Lorenzo, 12 años	"Me gustaría una escuela más bonita" Rocío, 07 años
Espacios para la recreación y el deporte	"Sería bueno que el recreo durara más" Mario, 12 años	"Tener más horas de deporte" Mariana, 11 años	"Sería bonito jugar más con mis amigos en la escuela" Francisco, 11 años	"Con más días de educación física" Kevin, 07 años
Espacios ordenados y limpios	"Quisiera que mi escuela tuviera muchos árboles" Elizabeth, 11 años	"Me gustaría que no hubiese tanta basura" Carlos, 11 años	"Que no fuera triste, con muchos colores" Paola, 11 años	"Me gustaría que no tiraran basura los otros niños" Verónica, 10 años

Fuente: elaboración propia.

En la última dimensión, relacionada con las características necesarias en sus compañeros, entre los resultados que más se destacan están el respeto mutuo entre sus amistades, que incluye la reciprocidad, su capacidad creativa, divertida tanto dentro como fuera del aula, habilidades comunicativas, afectivas, con buenas relaciones interpersonales.

DISCUSIÓN

Podemos entender la concepción de escuela resiliente como una instancia facilitadora de sinergias y procesos que contribuyen en la formación académica y personal de los niños y jóvenes. De acuerdo con Forés y Grané (2012, p. 15), un entorno socioeducativo resiliente es “aquel que posibilita a cada uno de los actores el desarrollo de sus competencias académicas, sociales y vocacionales”.

En este sentido, uno de los hallazgos más significativos de los resultados del presente estudio desde la perspectiva docente radica en que las escuelas resilientes son aquellas que favorecen el desarrollo de competencias blandas, lo cual es imprescindible en un escenario postpandemia, donde los sistemas educativos se vieron fuertemente afectados y la resiliencia se hace presente como uno de los elementos que fortalecen las capacidades de afrontamiento en la comunidad educativa.

Es importante mencionar que los programas enfocados en la formación y actualización profesional del sector educativo carecen del enfoque de competencias blandas. En los criterios de ingreso para ejercer la práctica docente del sistema público en México, el indicador de inteligencia emocional se aborda desde una perspectiva cognitiva hacia la planeación didáctica y en el diseño de metodologías de aprendizaje basadas en proyectos; sin embargo, no se evalúa la inteligencia emocional del docente, la cual puede influir de forma significativa en su práctica educativa.

Los resultados también mostraron una necesidad de generar estrategias que permitan mejorar la práctica en las instituciones educativas desde la inclusión, el trabajo colaborativo, la innovación, la flexibilidad y la creatividad. Tal como lo describen Robinson y Aronica (2015), las escuelas deberían propiciar entornos creativos definidos como espacios que condicionan el funcionamiento de la institución escolar, pues éstos influyen en los estados de ánimo, la motivación, la cultura de la innovación y la colaboración de los miembros que forman parte de ella.

Resultan relevantes los resultados relacionados con las competencias que los docentes consideran tener, siendo la empatía, la adaptabilidad, las habilidades comunicativas, la capacidad de reso-

lución de conflictos y de ser incluyente las más ponderadas. Esto se relaciona con las habilidades que Reimers (2020) posiciona como las más relevantes que, a nivel mundial, deberían formar parte del perfil de los docentes, postula que éstas se integran en tres grandes categorías: habilidades cognitivas, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales.

De acuerdo con Tobón (2010), las competencias docentes están íntimamente relacionadas con el fortalecimiento de un proyecto ético de vida, impactan en el tejido social y en la convivencia con el entorno, forman de manera integral e inciden en el bienestar psicológico de sus estudiantes.

En este sentido, resultan relevantes los aspectos ponderados de las competencias que los docentes consideran necesarias para fortalecer su práctica educativa, tales como el emprendimiento, la tolerancia a la frustración, la actitud autocrítica, la creatividad, la innovación, las habilidades comunicativas, la conciencia colectiva, la capacidad de resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

Comparando los hallazgos mencionados y su relación con las nueve características que las niñas y niños priorizaron en sus docentes, sólo hay similitud en tres: actitud propositiva, estrategias de control emocional y prácticas didácticas innovadoras, y es la última una de las más necesarias a fortalecer en el escenario postpandemia.

Las nuevas realidades de convivencia postconfinamiento han generado una distinta capacidad de socialización en los miembros de la comunidad educativa, con vínculos afectivos distantes; por ello, se deben fortalecer las estrategias formativas encaminadas a generar cambios en las competencias docentes hacia un enfoque social y afectivo relacionado más con la inteligencia emocional que con la inteligencia lógico-matemática, la cual durante muchos años se ha venido priorizando en los programas formativos.

Referente a las estrategias necesarias para fortalecer la práctica educativa, los docentes que participaron en el estudio priorizaron la capacitación y la formación continua enfocada en la práctica pedagógica del aula. En este sentido, es importante mencionar que la formación más eficaz, la que tiene repercusión en la práctica profesional, no se produce a través de la impartición de cursos, sino en estrategias que se encaminen a la transformación del currículum, el

trabajo colegiado y en el mejoramiento de las condiciones del ejercicio de la práctica docente (Santos-Guerra, 2010).

En el análisis que se realizó sobre las actividades que les gustaría a niñas y niños que se incrementaran en sus instituciones educativas, resultó relevante encontrar que, en su mayoría, no se realizan desde el currículo de la educación pública, como robótica y cocina, incluso si estas actividades son altamente ponderadas y forman parte de estrategias innovadoras, la primera como una necesidad ante los cambios de la era digital y la segunda desde una perspectiva de creatividad y autonomía. Asimismo, el arte, el deporte, la música y la danza, fueron sistematizadas en los resultados.

Es relevante precisar que estos últimos recursos no necesariamente ocupan una prioridad cuando se diseñan las estrategias pedagógicas o las planeaciones escolares desde el rol del docente. Por tanto, es necesario priorizar las necesidades pedagógicas de las niñas y los niños en el diseño curricular, tal como se promueve con la pedagogía Reggio Emilia, que busca que el alumnado aprenda a partir de su experiencia, sus intereses y a través de proyectos colaborativos (Cagliari *et al.*, 2016).

En cuanto a la infraestructura escolar, las niñas y niños enfatizaron como ideal la infraestructura lúdica e innovadora, que consta de espacios que permiten el desarrollo social y afectivo; así como el juego, que tiene un papel relevante en el desarrollo psicomotor e impacta en los procesos de aprendizaje (Putton y Cruz, 2021).

En esa misma dimensión, en segunda instancia se encontró que la infraestructura recreativa y deportiva es muy importante para niñas y niños y, por último, los espacios verdes, ordenados y limpios son fundamentales desde su perspectiva. Esto resulta particularmente relevante, ya que en México, cuando se diseña la infraestructura de las instituciones educativas públicas, no suele tomarse en cuenta la opinión de las niñas y niños en relación con cómo deberían ser sus escuelas, que en su mayoría terminan siendo espacios poco creativos y con una baja estimulación hacia el aprendizaje.

Finalmente, la última dimensión está relacionada con las características necesarias entre compañeros desde la perspectiva de niñas y niños, siendo las más significativas respeto mutuo, reciprocidad, capacidad creativa. Tal como lo menciona Vanistendael (1995), para

fomentar la resiliencia se requieren fortalecer las redes de contacto entre amigos, aceptación incondicional, lo que permite afianzar lazos, mejorar la autoestima, las aptitudes y prepararlos a nuevas experiencias de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los hallazgos en la investigación muestran una necesidad de mejorar las instituciones educativas desde una perspectiva más incluyente, así como los procesos de fortalecimiento de capacidades hacia los docentes, de manera que incidan en el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa. El estudio nos hace priorizar la escucha activa como elemento indispensable para repensar el enfoque de resiliencia escolar y los cambios transversales en los currículos educativos de nivel básico hacia la innovación y el desarrollo de competencias blandas, tanto en niñas y niños como en docentes.

Para ello será necesario fortalecer las estrategias que propicien la creatividad y la innovación en las aulas y en la manera de generar la práctica docente con una pedagogía más activa, centrada en las necesidades afectivas y las competencias socioemocionales de niñas y niños, así como en una infraestructura educativa basada en procesos lúdicos con mayor recreación para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se tendría que reflexionar en relación con la mejora de los programas de capacitación docente enfocados en el desarrollo de competencias como tolerancia a la frustración, creatividad, innovación, emprendimiento, habilidades comunicativas, pensamiento crítico, resolución de problemas y la capacidad de iniciativa, que no sólo se limiten en la formación disciplinar, sino en el cambio de paradigma de las competencias docentes, repensando el sistema de estímulos y la evaluación de ingreso al servicio profesional docente.

Otro aspecto a reflexionar radica en la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica de las escuelas de educación básica, para lo cual se tendrían que fortalecer capacidades de las y los docentes como guías del proceso educativo, no sólo como facilitadores de información, sino como agentes capaces de transformar su comunidad

educativa desde un enfoque de innovación hacia la resolución de problemas en un escenario postpandemia.

En este sentido, la pandemia puso en consideración el análisis de las vulnerabilidades de los sistemas educativos, en algunos casos, para repensar la práctica educativa tradicional basada en el desarrollo cognitivo o inteligencia lógico-matemática, pero no necesariamente en pedagogías activas que pueden estimular la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la ciudadanía, los derechos humanos, la educación financiera y el desarrollo socioemocional.

Al referir los infantes que la satisfacción personal de sus docentes es relevante para ellos, significaría promover actividades que impacten en el bienestar de la comunidad docente a través de comunidades de aprendizaje, actividades recreativas de enriquecimiento mutuo entre docentes, elaboración de planeaciones didácticas colaborativas, promoción de estilos de vida saludables; así también disminuir los contenidos temáticos y mejorar los procesos pedagógicos de convivencia escolar, afectividad, estrategias de contención emocional, prácticas innovadoras y mayor flexibilidad.

En México, cuando se diseña la infraestructura de las instituciones educativas públicas, no se toma en cuenta la percepción de las niñas y niños en relación con cómo deberían ser sus escuelas. Un hallazgo importante en la presente investigación es que los infantes priorizan los espacios lúdicos y el tiempo que pasan en ellos, lo que nos lleva a reflexionar en la necesidad de mejorar las condiciones que promueven la recreación y el deporte, ya que éstas impactan de forma significativa en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de socialización, intercambio y colaboración, pues el juego tiene un papel muy relevante en la formación de la personalidad, en la tolerancia a la frustración y en la resolución de problemas, elementos indispensables en el desarrollo psicosocial.

Las niñas y niños construyen sus procesos de aprendizaje basados en el intercambio de experiencias con su entorno familiar, escolar y social, las relaciones interpersonales juegan un papel determinante en sus habilidades de afrontamiento y en la construcción de su resiliencia a nivel personal, por ello resulta relevante que las características que los infantes priorizaron se centraron principalmente en la reciprocidad, la creatividad, la comunicación y la afecti-

tividad, más que en los procesos cognitivos como la racionalidad, la inteligencia, el pensamiento lógico-matemático, las cuales son, en efecto, muy importantes en la formación básica, aunque hoy en día las primeras no son relevantes en las metas de aprendizaje; por tal motivo, es necesario que ambas dimensiones tengan un rol relevante en los procesos formativos de los educandos.

El entorno educativo es un escenario que debería brindar más condiciones para que niñas y niños fortalezcan sus procesos de resiliencia individual y colectiva, generando estrategias de preparación para afrontar la adversidad y la resolución de problemas. La resiliencia escolar puede promover una educación para la vida en la que se fortalezca el enfoque socioemocional y, al mismo tiempo, la generación de una ciudadanía más activa y participativa.

En definitiva, la pandemia Covid-19 mostró las vulnerabilidades preexistentes en el ámbito educativo, pero al mismo tiempo generó un abanico de posibilidades de cambio e innovación, una educación más humana, centrada en las competencias blandas y la innovación, procesos que requieren mayores esfuerzos de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa.

Será necesario promover cambios sustantivos en los escenarios con mayor vulnerabilidad donde no se cuenta con las condiciones necesarias; la desigualdad en el ámbito educativo juega un papel determinante desde el enfoque de resiliencia escolar, por lo que se requieren esfuerzos colaborativos para visibilizarlos, aprender de la experiencia durante la pandemia, incentivar el cambio pedagógico y generar procesos educativos basados en las necesidades de los infantes y sus familias.

Se concluye que la resiliencia escolar es un enfoque transversal que puede incidir en la solución de las problemáticas que se presentan; al mismo tiempo, brinda nuevas posibilidades en la generación de conocimiento e investigación aplicada, innovadora, desde los nuevos paradigmas de las competencias blandas y cómo desarrollarlas en el escenario educativo. La importancia de la educación socioemocional desde el rol de los docentes y los estudiantes y cómo se podrían insertar estrategias pedagógicas más transversales que impacten en una educación integral; de igual manera, puede ser un catalizador de procesos de mejora de los sistemas educativos, con un enfoque de integración, transversalización y de innovación en la práctica educativa.

REFERENCIAS

- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100503>
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Gludici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno. Madrid: Morata.
- Castelli, C. (2020). *Resilienza e sport*. Italia: Franco Angeli. <https://www.francoangeli.it/Libro/Resilienza-e-sport?Id=26454>
- Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y N. Suárez Ojeda (comps.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (1995b). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin. <https://eric.ed.gov/?id=ED383424>
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mancinelli M.R. (2020). *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali*. Italia: Franco Angeli.
- Masten, A., y Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Munist, M., Suárez, B., y Alonso, M. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resiliencia comunitaria? En M. Simpson, M. Munist, E. Santa Cruz, M. Kotliarenko, E. Klasse y A. Melillo (eds.), *Resiliencia comunitaria* (p. 360). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Olmo, M., y Segovia, D. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centro educativos desafiantes. *Educação & Formação*, 3(9), 3-19.
- Onwuegbuzie, A., y Johnson, B. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Onwuegbuzie A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>

- Pereira, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Putton, G., y Cruz, P. (2021) La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(5), 114-125. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>
- Ramírez-Franco, M. (2021). Las competencias blandas en la sociedad del siglo XXI. En *Educación y Literacidad* (pp. 176-190). Italia: CIELIT University Press. https://www.ielit.org/wp-content/uploads/2021/11/EducacionLiteracidad_CIELIT_UniveristyPress.pdf#page=176
- Reimers, F. (2020). *Formar Docentes para un Mundo Mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI*. Harvard: Publicación independiente.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014&lng=pt&tlng=es.
- Ruiz-Román, C., Juárez, J., y Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Saldarriaga, O., Díaz, J., Malpartida, J., y Ledesma, M. (2022). Resiliencia docente en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 261-274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961019>
- Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 175-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040472>
- Tobón, S. (2010). La formación por competencias y la calidad de la educación. Entrevista al Ph. D. Sergio Tobón Tobón, por G. Aldana y J. Ruiz. *Teoría y Praxis Investigativa*, 5(1), 13-17.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ediciones Ecoe.

- Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience: A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17.
- Ungar, M., Ghazinour, M., y Richter, J. (2013). What is Resilience Within the Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Vanistendael, S. (2018). *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo*. París: Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE). <https://bice.org/app/uploads/2020/04/La-Casita-es.pdf>
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Vásquez, C., y Silva, I. (2011). *Indicadores para la identificación del riesgo psicosocial de estudiantes. Una mirada a la niñez en riesgo psicosocial*. Perú: Alianza para la Protección y la Prevención del Riesgo Psicosocial de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/Indicadores-para-la-identificaci%C3%B3n-del-riesgo-psicosocial-de-estudiantes.pdf>
- Wolin, S., y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.