



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

(CURSO 2022-2023)

**DETERMINANTES DE LA RESILIENCIA EN LA INFANCIA Y SU
PROMOCIÓN DESDE LA ESCUELA INFANTIL**

Presentado por:

Cristina Aragoz Salas para optar al Grado de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

M^a Teresa Crespo Sierra

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL GRADO	8
MARCO TEÓRICO	11
4. LA RESILIENCIA E IMPORTANCIA DE SU PROMOCIÓN EN LA INFANCIA	11
4.1. LA RESILIENCIA: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS	11
4.2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN.....	18
4.3. PILARES, MECANISMOS PROTECTORES Y ENEMIGOS.....	22
4.4. EMOCIONES Y PSICOLOGÍA POSITIVA	26
4.5. FAMILIA Y ESCUELA: SU IMPORTANCIA EN LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA.....	30
5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA 35	
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN	35
5.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	36
5.3. METODOLOGÍA.....	37
5.4. RECURSOS UTILIZADOS	38
5.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES	40
5.6. EVALUACIÓN	52
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	55
7. BIBLIOGRAFÍA	57

RESUMEN

La resiliencia es un concepto que hace referencia a la capacidad de las personas para adaptarse y hacer frente a situaciones adversas. Desde esta perspectiva, en este trabajo se realiza una amplia búsqueda de información sobre esta temática, de modo que pueda ser abordada desde el ámbito educativo, incluyendo una propuesta de intervención que trata de proporcionar herramientas y estrategias resilientes para sobrellevar acontecimientos adversos.

Se presentan, por tanto, una serie de autores que han estudiado la importancia de este concepto y su evolución a lo largo del tiempo, y diversas teorías relacionadas con la regulación de emociones, como la Psicología Positiva, orientadas a garantizar un correcto desarrollo emocional del menor; además, se menciona la relevancia de los ámbitos sociales que lo rodean, considerados como factores de protección que promueven la educación y el desarrollo socioemocional, orientándolos a desarrollarse como individuos tolerantes, empáticos y resilientes.

Palabras clave: resiliencia, emociones, familia, factores de protección, psicología positiva, escuela.

ABSTRACT

Resilience is a concept that refers to people's ability to adapt and cope with adverse situations. From this perspective, this work conducts a broad search for information on this topic, so that it can be addressed from the educational field, including an intervention proposal that seeks to provide resilient tools and strategies to cope with adverse events.

Therefore, authors who have studied the importance of this concept and its evolution over time are presented, as well as various theories related to the regulation of emotions, such as Positive Psychology, aimed at ensuring the correct emotional development of children; in addition, the relevance of the social environments that surround them is mentioned, considered as protective factors that promote education and socio-emotional development, guiding them to develop as tolerant, empathetic and resilient individuals.

Key words: resilience, emotions, family, protective factors, positive psychology, school.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del concepto de resiliencia y su posterior evolución a lo largo del tiempo, ha supuesto un punto de inflexión en la comprensión de las emociones y la capacidad para afrontar las situaciones adversas; gracias a la sucesión de investigaciones llevadas a cabo han permitido averiguar cuáles son las herramientas y mecanismos que fomentan su consecución en contextos desfavorables, y a su vez, reconocer aquellos factores llamados de riesgo que imposibilitan la promoción de la resiliencia.

Pone de manifiesto la necesidad de generar vínculos afectivo-sociales seguros, especialmente en los primeros ambientes donde tiene lugar la socialización, como son la familia y la escuela; es por ello, que, como docentes, debemos asegurar espacios seguros donde los menores reconozcan, se responsabilicen y gestionen sus propias emociones. Se han realizado diferentes aportaciones desde diferentes disciplinas como el Trabajo Social, la Psiquiatría, la Psicología, la Educación Especial, la Sociología, etc., sin embargo, la magnitud compleja multidisciplinar del concepto conlleva seguir investigando aún más, en su relación con los factores protectores y de riesgo en el entorno educativo (Grotberg, 1995). Por tanto, las instituciones educativas, deben seguir promoviendo cambios metodológicos que faciliten la transmisión de conocimientos, para dar respuesta a la gran variedad de necesidades que actualmente acontecen en el contexto de los infantes.

El entorno educativo, por tanto, adquiere un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia en la etapa infantil, debido a que es considerado un entorno idóneo para el aprendizaje y la práctica de habilidades de afrontamiento eficaces; los profesionales educativos, por tanto, actúan como promotores de la misma, a través de herramientas como el fomento de un lugar de apoyo seguro, la enseñanza de las estrategias sociales y emocionales, y la promoción de la autoestima y la confianza en sí mismos.

En lo referente al plano académico es interesante señalar que la adquisición de habilidades resilientes contribuye a una mayor motivación en el aprendizaje, y, por consiguiente, a una notable modificación en la resolución de problemas a través de soluciones novedosas; por otro lado, promueve el crecimiento a nivel educativo debido a

que se desarrolla mayor predisposición a la aceptación de los errores y ello en cualquier etapa educativa.

Por todo ello, se considera de especial interés la elaboración de una propuesta didáctica que promueva la adquisición de habilidades resilientes en un aula de infantil, contando con un factor de riesgo destacable como es la muerte y el duelo con respecto a la pérdida de un ser querido. De esta manera lograr la obtención de diversas estrategias que permitan hacer frente a los acontecimientos estresantes que tienen lugar a lo largo de la vida.

2. JUSTIFICACIÓN

Son numerosas las cuestiones sin resolver que nos han llevado a la formulación y desarrollo del presente trabajo académico de TFG, a continuación, enumeramos algunas de ellas, siendo conscientes de que aún quedan muchas más sin explicitar. ¿Cómo influyen en la infancia los nuevos modelos de socialización, educación y crianza presentes en nuestra sociedad? ¿Son las diferentes circunstancias familiares, económicas, sociales y educativas, favorecedoras de acontecimientos estresantes?

A lo anterior, es necesario añadir también que en la actualidad la sociedad ha sufrido numerosos cambios destacables en el plano de la socialización, especialmente tras la pandemia COVID-19 que incentivan más dudas y preguntas cómo: ¿ha provocado este hecho mayor exposición y vulnerabilidad frente a situaciones adversas? ¿Estamos entonces ante una sociedad centrada y mediatizada por la cultura de la inmediatez y, por tanto, somos como personas y como sociedad menos tolerantes con respecto a la frustración? Y, lo más importante, ¿sabemos cómo hacer frente a este tipo de acontecimientos?

Ante la incógnita que presentan estas circunstancias, debemos valorar los estudios realizados por numerosos autores con respecto al concepto de resiliencia, que surge como un mecanismo que atenúa los sentimientos provocados por la adversidad y construye estrategias para sobreponerse a estos acontecimientos.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL GRADO

En este apartado se recogen los objetivos establecidos para llevar a cabo la elaboración de este trabajo, el cual cuenta con un objetivo general y varios objetivos específicos que aparecen a continuación:

Objetivo general

El objetivo más amplio y por tanto genérico del presente TFG se orienta a la necesidad y utilidad de promover la resiliencia en las aulas a través de estrategias resilientes en la etapa de Educación Infantil, adaptando una propuesta educativa que responda a las necesidades del alumnado.

Este objetivo general, cuenta con algunos objetivos específicos que lo complementan, y entre ellos señalamos los siguientes.

Objetivos específicos

- Resaltar la importancia de la adquisición de herramientas resilientes para afrontar situaciones adversas tales como la muerte o el duelo.
- Enfatizar la relación y relevancia de los ambientes de apoyo social para la consecución de la resiliencia.
- Identificar la capacidad resiliente como una herramienta muy eficaz, especialmente para ser adquirida en las primeras etapas vitales.
- Evidenciar la capacidad de resiliencia como educable desde la primera infancia.

- Presentar un programa de intervención educativa que favorezca el reconocimiento y la gestión de emociones negativas, y estrategias de promoción de resiliencia.

Sobre las competencias del grado de E. Infantil en relación con el presente TFG, señalamos las siguientes:

1. Comprensión para la aplicación práctica de aspectos referidos a las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas de terminología educativa.
2. Aplicación de Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
3. Capacidad de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje
4. Capacidad de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
5. Capacidad de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
6. Capacidad de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
7. Capacidad de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
8. Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

9. Desarrollar habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

10. Capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

11. Aumentar el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.

12. Fomentar valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

14. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.

35. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

1. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

2. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

3. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.

MARCO TEÓRICO

4. LA RESILIENCIA E IMPORTANCIA DE SU PROMOCIÓN EN LA INFANCIA

Para la construcción del marco teórico de nuestro trabajo vamos a apoyarnos en algunas de las numerosas publicaciones, publicadas durante las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales, educación y psicología, las cuales han dado lugar a su vez a la implementación de numerosas actividades, programas y estrategias orientados a su promoción no solo desde la escuela, sino también a nivel clínico, social y comunitario.

La resiliencia en el aula se debe trabajar de manera transversal en todas las materias, pero es un contenido clave a tratar en las sesiones de tutoría. La base para educar en la resiliencia comienza con la educación de las emociones realizando actividades que proporcionen métodos a los niños sobre cómo identificar sus estados de ánimo, expresarlos y convertir una emoción negativa en una positiva.

También, y como soporte teórico, para comprender y conocer mejor el auge de estos programas y herramientas, hemos de apoyarnos en un importante marco teórico desarrollado desde finales del pasado siglo desde la denominada Psicología Positiva (Seligman, 2003; Vera, 2008) junto con las aportaciones de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995).

4.1. LA RESILIENCIA: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

El concepto original de “resiliencia” surge científicamente como la propiedad que tienen los materiales u objetos elásticos para recuperar su forma original tras haber sido sometido a una presión.

Este concepto derivó en el concepto social y psicológico de “resiliencia”, conocida como la capacidad que tenemos los individuos para resistir y recuperarse ante las circunstancias adversas que acontecen en nuestra vida. Por tanto, podemos mencionar que la resiliencia tiene su base en una gran cantidad de características personales propias

del individuo, no obstante, comienzan a mostrar mayor gravedad los factores externos que lo rodean, tales como la familia o el apoyo de una figura significativa en su vida.

De este modo, somos capaces de sobrellevar y afrontar las adversidades creando y utilizando los recursos necesarios para salir fortalecido tras la vivencia; por tanto, podemos señalar que no se trata de un elemento innato o hereditario, sino que, surge a través de la interacción y de la adaptación propia del individuo con el ambiente y las circunstancias que le rodean. Y es por ello por lo que no se trata de un atributo, sino que es modificable y cambiante según el contexto, una misma persona puede mostrar una actitud resiliente respecto a una situación adversa y al acontecer otra, no ser capaz de hacer uso de sus habilidades resilientes (Forés & Grané, 2008).

Podemos concluir que, para contar con esta capacidad, debemos experimentar situaciones adversas que nos permitan desarrollarla. Actualmente, los menores se encuentran tan sobreprotegidos que resulta complejo la adquisición de la resiliencia debido a que se evitan o se camuflan este tipo de acontecimientos.

4.1.2. Werner & Smith

Unas de las primeras investigaciones llevada a cabo sobre el concepto y la concepción del mismo, fue realizado en 1955 por dos psicólogas, Emmy Werner y Ruth Smith, las cuales fueron motivadas por el interés que les causaba las diferentes circunstancias que acontecen en la vida de los menores, por lo que decidieron investigar y experimentar a través de un estudio sobre 698 niños y niñas que se encontraban en ambientes desfavorecidos en una isla de Hawái; un gran porcentaje de ellos contaban con altas posibilidades de padecer trastornos del desarrollo y psicopatológicos, pero sin embargo, 72 de ellos lograron evolucionar favorablemente sin ayuda terapéutica y lograron convertirse en adultos felices y socialmente integrados en la sociedad.

A estos niños y niñas que, a priori, eran vulnerables, pero lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, les llamaron “resilientes” (Werner & Smith, 1982).

Por tanto, como conclusión descubrieron que la resiliencia contaba con un conjunto de características individuales de la personalidad, tales como la empatía, el humor, la autonomía, la resolución de conflictos, etc. Pero, en especial, este estudio introdujo como nuevo concepto los factores protectores de los cuales destacaron la importancia de contar con significativos apoyos sociales que permitan establecer las bases para generar resiliencia.

4.1.3. Rutter

Según este autor, la resiliencia es un atributo que se desarrolla en el tiempo y que puede ser promovido y aprendido por todos, por tanto, es importante apuntar que ninguna persona es por sí misma ‘resiliente’ ni debe serlo a lo largo del tiempo, no se trata de una habilidad estática, sino que puede variar con el tiempo, y el individuo puede ser resiliente con respecto a una situación en concreto, y no serlo en otra situación totalmente diferente. El término determina a aquellas personas que, a pesar de estar, vivir y crecer en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

La resiliencia no debe ser entendida como la animada negación de las difíciles experiencias de la vida, dolores y cicatrices: es más bien, la habilidad para seguir adelante a pesar de ello. (Rutter, 1985; Wolin & Wolin, 1993). Entonces, podemos entender que se trata de un concepto que se transforma y modifica a lo largo de la existencia, debido esencialmente a los diferentes acontecimientos que se desarrollen, los cuales están sujetos a estresores, demandas, retos y oportunidades; algunas de los factores problemáticos son intrínsecos de la persona como pueden ser la genética, y los factores familiares, los cuales requieren de una gran capacidad resiliente para ser superados.

Rutter planteó una serie de mecanismos generales de protección que promueven la resiliencia, mencionados posteriormente.

4.1.4. Edith Grotberg

Grotberg (1995) crea un modelo para poder explicar cómo se deben forjar las actitudes y capacidades resilientes de los niños, de este modo, podemos entender la adquisición de la resiliencia dividida en una serie de factores o fortalezas, entre las que señala las fortalezas internas (I am/ Yo soy), el apoyo significativo externo recibido (I have/ Yo tengo) y las habilidades sociales adquiridas (I can/ Yo puedo).

- **Yo soy:** constituye la fortaleza interna, y consiste en la reafirmación de los individuos consigo mismos, como personas buenas y capaces que tienen valores y actitudes bondadosas para consigo y los demás.
- **Yo tengo:** se trata de los factores que influyen en la obtención de un apoyo social seguro que permite establecer relaciones con el entorno basadas en la confianza y el amor.
- **Yo puedo:** tiene relación con la capacidad resolutive y de actuación que todos tenemos y debemos desarrollar, por tanto, constituyen los factores en los que el individuo se apoya para superar situaciones adversas.

Proporciona una serie de categorías que aumentan los factores resilientes, ideadas para ser utilizadas especialmente en el entorno educativo en el que se debe facilitar un ambiente estable “yo tengo”, que favorezca el desarrollo de las aptitudes internas “yo soy” y la capacidad de resolución y de establecimiento de relaciones sociales “yo puedo”.

Por ello, desde el aula de infantil, es importante incentivar que los alumnos cuenten con apoyo externo dentro del entorno social en el que confiar, que motiven su autonomía, incentivando modelos a imitar basados en la adquisición de un desarrollo integral. Por otro lado, es necesario que sean motivados a ser responsables y predispuestos, también ambiciosos en la planificación y consecución de objetivos y planes; para finalmente convertirse en una persona resolutive, consciente, capaz y segura de sí misma a la hora de enfrentarse a acontecimientos desfavorables.

4.1.5. Boris Cyrulnik

Este autor representa la resiliencia desde el marco de la neuropsiquiatría y representa uno de los mayores divulgadores de este concepto debido especialmente a su complicada historia de vida. Durante la Segunda Guerra Mundial, su familia es trasladada a un campo de concentración nazi donde sus progenitores fallecen y él consigue escapar, para posteriormente ser acogido en una familia donde encontró un gran apoyo significativo para poder desarrollar una infancia y juventud feliz, y convertirse al cabo del tiempo en un especialista en la rama de la psiquiatría.

En su libro ‘‘Los patitos feos. La resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida’’ (Cyrulnik, 2003) considera que un traumatismo se produce por la conversión de dos golpes, lo que él denomina ‘‘doble golpe’’, esto hace referencia al primer golpe que sufre el individuo, es decir, el causante del trauma, y el posterior golpe al percibir la estigmatización y reacción de rechazo en el entorno.

En esta obra hace especial referencia a la necesidad de obtener apoyos significativos y lugares de afecto que proporcionen al individuo diversas estrategias de resiliencia que le permitan continuar su desarrollo vital a pesar de la situación dolorosa; esto, por tanto, no se explica en términos de una superioridad innata de un individuo con respecto a otro, sino que se asocia a la adquisición de recursos beneficiosos a nivel emocional y social proporcionados de manera externa.

Este autor propone, que los menores que cuentan en su primera infancia con una base de seguridad y un apego seguro en su entorno, cuentan con mayores probabilidades de poder adquirir herramientas resilientes que utilizar en caso de necesidad; por otro lado, es interesante reconocer que el proceso resiliente no es constante ni lineal, esto quiere decir que una persona puede presentar una actitud resiliente en un momento estresante o doloroso de su vida, y al cabo de un tiempo, no ser capaz de utilizar los mismos recursos en otra situación igualmente difícil de su vida, y viceversa.

Señala que ‘‘La resiliencia es el resultado de un proceso complejo, el efecto de una interacción entre la persona y su entorno, en particular, su entorno humano. Lo

fundamental de esta interacción es la capacidad de estar con las otras personas.” (Cyrulnik, 1989). Esta idea destaca en su obra y está centrada en proporcionar a los infantes vínculos y apoyos que les inciten a crear estrategias para superar hechos dolorosos y traumáticos; en el libro habla de sus propias experiencias y de muchas otras que sirven de ejemplo sobre cómo ser capaces de sobrellevar los problemas con entereza.

4.1.6. Vanistendael

Vanistendael & Lecomte (2002) representan la figura de una casa para utilizarla como comparación y referencia al concepto de resiliencia; en cada una de las estancias que señalan atribuyen una intervención posible que puede ser llevada a cabo dependiendo de las necesidades y situaciones propias del individuo.

En los cimientos se encuentran la aceptación fundamental de la persona, es decir, las necesidades materiales básicas que tenemos todos los sujetos, como pueden ser la salud, la alimentación, el descanso, etc.; pero, además, y dentro de la misma estructura, encontramos otro cimiento importante, como son las relaciones sociales informales, esencialmente el núcleo o entorno en el que nos movemos y en el que se forjan los primeros vínculos afectivos.

En la planta baja encontramos la necesidad de encontrarle un sentido a la vida, que permita al sujeto valorar su existencia y planear proyectos futuros basados en ese sentido que le ha dado; a menudo al menor le resulta complicado localizarlo, por lo que los vínculos de apego pueden contribuir a averiguarlo.

Si seguimos ascendiendo en la metáfora de la casa, podemos encontrar en la primera planta tres habitaciones con el mismo valor e importancia, conectadas entre sí, del mismo modo que las habitaciones de una casa, y que todo individuo debería poseer. De izquierda a derecha podemos encontrar la autoestima, estrechamente relacionada con el optimismo, ya que ambas coexisten y se retroalimentan; de este modo, la autoestima, el sentimiento de paz consigo mismo, y el conocimiento de la valía del sujeto, favorecen la capacidad optimista del individuo con el entorno y las situaciones que le acontecen. Por otro lado, y vinculado con los conceptos anteriormente mencionados, encontramos

las actitudes y competencias, las cuales engloban los sentimientos y emociones que intervienen para posteriormente lograr una efectiva resolución de los problemas.

En este ámbito se sitúan las estrategias adaptativas que la persona posee y cómo hace uso de ellas, además cuenta con especial implicación el sentido del humor, el cual permite relativizar y minimizar los problemas, otorgándoles la importancia que merecen sin permitir que afecte a la consecución de los objetivos propuestos.

Y, por último, encontramos la parte más alta de la casa, donde se encuentran las experiencias a descubrir.

Es el propio autor quien señala que los modelos deben ser adaptados en función de las circunstancias e individualidades de las personas para las que sea aplicado; esto debe ser así ya que la resiliencia no es absoluta y por tanto no deben ser generalizadas las estrategias de construcción del concepto.

4.2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Abordar la resiliencia implica reconocer la interacción que tiene lugar entre los denominados factores de protección y factores de riesgo, los cuales coexisten en los individuos de manera equitativa y que, en numerosas ocasiones, tienen dualidad de poderes.

Braverman (2001) define los factores de riesgo como aquellos estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño experimente un ajuste promedio pobre o tenga resultados negativos en áreas particulares como la salud física, la salud mental, el resultado académico o el ajuste social. Entre los factores de riesgo es importante destacar:

- *Experiencias traumáticas*: aquellas situaciones en las que ha tenido lugar un trauma, y que, por tanto, constituyen un factor determinante en la capacidad resiliente del individuo que lo sufre.
- *Bajo nivel adquisitivo y social*: en casos en los que no hay capacidad económica aumentan los niveles de ansiedad y estrés que impiden la resolución eficiente y resiliente de los conflictos; además la falta de acceso a la educación impide a su vez el acceso a los recursos, habilidades y factores protectores que promuevan la creación de la resiliencia.
- *Falta de apoyo*: los individuos que no cuentan con una base de seguridad y un apoyo social adecuado y sólido tienden a sentirse solos y aislados, por lo que aumentan sus niveles de estrés y vulnerabilidad en situaciones adversas.

Mientras que el factor de protección hace referencia a “las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (Rutter, 1985).

Debido a la evidencia de que el aumento de los factores protectores, disminuye la posibilidad de experimentar situaciones adversas, algunos autores consideran que “La

capacidad de resistencia y recuperación de un niño depende mucho de otras personas y de otros sistemas de influencia, por lo que no se puede considerarla únicamente como un rasgo de la personalidad individual.” (Anthony & Colher, 1987), esto explica la necesidad constante de contar con vínculos protectores que proporcionen estabilidad y confianza a la hora de superar acontecimientos adversos, y que, por tanto, es inherente y puede ser modificado o adquirido con el paso del tiempo, aunque la etapa infantil es la más eficaz en la adquisición de actitudes y estrategias resilientes.

Por su parte, Mateo et al (2011) señalan que existen dos tipos de características ambientales:

- *Intrafamiliares*: son aquellas que se encuentran dentro de las relaciones internas de la familia, puede tratarse de cualquier miembro familiar que favorezca las relaciones sociales seguras y afectuosas.
- *Extrafamiliares*: hace referencia a aquellas relaciones que se crean con personas ajenas a la familia pero que a su vez proporcionan los vínculos afectivos y seguros que el menor necesita. Cyrulnik (2003) señala en su obra la relevancia que adquiere cualquier persona que les proporcione estos efectos positivos a los niños, y que sirva como guía y ejemplo para generar estrategias útiles en la promoción de su resiliencia, por tanto, cualquier persona del entorno del menor puede ser tutor de resiliencia.

Los factores de riesgo y factores protectores no son considerados universales, en la mayoría de las ocasiones están relacionados con el carácter y la personalidad de la persona, y especialmente, del contenido emocional del evento estresante y lo que significa para ella.

Una misma variable puede actuar como factor protector o de riesgo, y ninguna de ellas es, por sí misma, una fuente de estrés para el niño, sino que debe ser atenuada a través de buenas relaciones sociales en el entorno.

En el caso de la familia, podemos señalar que constituye el primer vínculo social con el que entra en contacto el individuo en los primeros momentos vitales, es por ello,

que las interacciones en el inicio son esenciales, y pueden marcar muchos aspectos del carácter del niño que más tarde se mostrarán.

Como factor de riesgo, especialmente relacionado con la escuela, podemos señalar el denominado ‘‘período de adaptación’’, se trata de uno de los primeros factores estresores que experimentan los menores en su vida. En este caso, podemos entenderlo como el primer cambio significativo en la rutina del menor desde su nacimiento y supone una transición importante en la vida escolar y social de los menores, en el transcurso de esta adaptación, los menores pueden experimentar diferentes emociones tales como la ansiedad, la preocupación, el desconcierto, el estrés, el miedo, etc. Debido al cambio que supone en su cotidianeidad y al cambio en su zona de confort.

Las diferentes maneras de manifestarlo dependen esencialmente de la individualidad del menor, el cual cuenta con diversas formas de adaptación, comprensión, carácter, etc.

En este sentido, las familias cumplen un papel fundamental como vínculos indispensables entre el menor y su nueva rutina en la escuela, deben actuar como facilitadores de la adaptación, propiciando una buena visión de la etapa escolar en la mentalidad de sus hijos y favoreciendo las conexiones positivas con la maestra y el resto de los compañeros.

Es esencial que los adultos establezcan acuerdos entre sí, ya que la colaboración es esencial para una adaptación satisfactoria.

Por otra parte, encontramos los factores de protección como herramientas claves para garantizar un entorno afectivo seguro y que facilite la adquisición de habilidades resilientes, tales como la autoestima, la autonomía, la capacidad resolutiva, la regulación emocional, etc. Aunque bien es cierto que los factores protectores varían según la identidad e individualidad de la persona afectada, normalmente en las primeras etapas vitales como es la infancia, es esencial tratar de garantizarse en los contextos familiar y educativo, debido a que son aquellos ambientes principales en los que se mueve el menor

en los primeros años de vida y, constituyen un papel fundamental en el desarrollo integral de su personalidad, y por tanto en su habilidad resiliente.

Tabla 2. *Factores de riesgo y de protección en la etapa de Educación Infantil.*
(Elaboración propia).

FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Factores socioculturales • Escasos recursos familiares en la resolución de situaciones adversas. • Ausencia de compromiso familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de pautas de actuación con presencia de límites claros y concretos • Garantizar apoyo y recursos • Establecer objetivos comunes
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos disruptivos del menor 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de comportamientos positivos • Educar en correctas estrategias sociales • Aumentar los vínculos sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Privación de necesidades básicas (vivienda, salud, higiene, alimentación, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la cobertura de necesidades básicas • Mostrar estilos de vida saludables
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interés e implicación familiar • Ausencia de comunicación entre centro y familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comunicación entre colegio y familia • Plantear objetivos comunes y perseguirlos • Implicar a las familias en las dinámicas escolares

<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de refuerzo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoestima y la valoración personal de las fortalezas del menor • Disminuir el absentismo • Seguimiento y coordinación entre los ambientes sociales • Facilitar la inclusión y la comunicación
---	---

4.3. PILARES, MECANISMOS PROTECTORES Y ENEMIGOS

En relación con los pilares de resiliencia, Wolin & Wolin (1993) fueron los creadores del concepto *mandala de la resiliencia*, utilizado para describir a aquellas personas que poseen una fuerza interior que incluye las siguientes características: independencia, introspección, iniciativa, sentido del humor, capacidad para relacionarse, moralidad y creatividad; todas ellas recogidas en lo que posteriormente denominó como “Pilares de la resiliencia”

Tabla 3. *Pilares de la resiliencia (Wolin & Wolin, 1993)*

INTROSPECCIÓN	Capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta
INDEPENDENCIA	Capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas
CAPACIDAD DE RELACIONARSE	Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros
INICIATIVA	Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes
HUMOR	Encontrar lo cómico en la propia tragedia
CREATIVIDAD	Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden

MORALIDAD	Extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores
-----------	--

De este modo, podemos concluir que, para contar con esta propiedad, debemos experimentar situaciones adversas que nos permitan desarrollarla; actualmente los menores se encuentran tan sobreprotegidos que resulta complejo la adquisición de la resiliencia debido a que se evitan o se camuflan este tipo de acontecimientos.

Por tanto, podemos señalar que no se trata de un elemento innato o hereditario, sino que, surge a través de la interacción y de la adaptación propia del individuo con el ambiente y las circunstancias que le rodean.

De este modo, podemos concluir que, para contar con esta propiedad, debemos experimentar situaciones adversas que nos permitan desarrollarla; actualmente los menores se encuentran tan sobreprotegidos que resulta complejo la adquisición de la resiliencia debido a que se evitan o se camuflan este tipo de acontecimientos.

Por su parte, Rutter (1987) planteó unos mecanismos generales de protección que pueden ser motivados a través de las intervenciones que promueven la resiliencia; del mismo modo, Rutter (1990) consideró la posibilidad de que un mismo mecanismo de protección pueda ser invertido y transformado en un factor de riesgo, y viceversa. Los mecanismos son:

1. *Atenuación de los factores de riesgo:* previendo las circunstancias y ambientes que desestabilizan y causan estrés, potenciando la información sobre las causas para modificarlas y evitar las situaciones catastróficas.
2. *Reducción de las reacciones en cadena negativas que aumentan el riesgo de efectos persistentes y crisis ulteriores:* disminuyendo el estrés se logra amortiguar los efectos y, por tanto, evitar la sucesión de acontecimientos negativos, controlándolos y procurando superarlos; a menudo, esto implica modificar

aquellas conductas anteriores que no surtieron efecto, para que no se repitan, lo que permitirá mejor tolerancia a las secuelas posteriores.

3. *Fortalecimiento de los procesos de protección de la familia y reducción de la vulnerabilidad:* para lograr buenos resultados es importante que se conozcan y mejoren los puntos fuertes y se procure la colaboración conjunta para elaborar recursos que permitan una recuperación eficaz después de la crisis; esto derivará en una preparación organizada en las posteriores crisis que puedan acontecer, independientemente de si son previsibles o no.
4. *Refuerzo de la autoestima y eficacia familiar e individual mediante el dominio exitoso de los problemas:* a través de la confianza y la comunicación se establecen vínculos emocionales que mejoran la autoestima de todos los miembros de la unidad familiar, además de derivar en una colaboración exitosa en situaciones adversas.

Para finalizar este apartado, nos parece importante resaltar que, junto a los pilares y mecanismos protectores, es preciso hacer referencia a posibles enemigos de la resiliencia, en la medida en que su activación y presencia suponen un importante obstáculo en el desarrollo socioemocional de los niños y adultos, así como en la aparición de posibles alteraciones, trastornos y patologías posteriores. Nos referimos en concreto a la baja tolerancia a la frustración, la depresión, ansiedad, miedo, etc.

Según Álvarez (2018) las personas que cuentan con baja tolerancia o intolerancia frente a la frustración cuentan con las siguientes características:

- Suelen tener creencias irracionales de que todo lo que desean debe ser satisfecho.
- Ante un hecho frustrante suelen experimentar emociones negativas y su expresión es inadecuada.
- Presentan conductas desadaptativas reaccionando de manera impulsiva o violenta.

- Cuenta con reacciones fisiológicas orientadas a la ansiedad que suele presentarse en momentos de frustración.

La tolerancia a la frustración supone encontrar una respuesta emocional hacia ciertos acontecimientos adversos, normalmente sucede cuando un objetivo no sucede conforme a lo que se esperaba.

Este sentimiento cambia según su intensidad y duración, dependiendo entonces de dos aspectos:

1. El primero de ellos es el valor del suceso en sí mismo, en valor absoluto.
2. El segundo es un valor más subjetivo, referido a las expectativas o lo que el sujeto pretende obtener o percibir con ese suceso (Mustaca, 2018; Deichmann & Ahnert, 2018).

Por ello, la diferencia entre lo esperado y lo recibido, puede dar lugar a respuestas emocionales diferentes, en el caso de recibir menos de lo esperado, aparece el sentimiento de decepción que puede desencadenar en consecuencias conductuales.

Es entonces cuando aparece el término “autocontrol”, el cual permite a los individuos ser conscientes de sus emociones y, de este modo, regularlas y ejercer un control sobre ellas para comunicar con claridad aquello que sienten o necesitan.

Este concepto, por tanto, se considera esencial para actuar de manera afectiva y responsable a las diferentes situaciones que acontezcan en su entorno social, tal y como mencionan Elias, Tobias & Friedlander (2000) si no saben cómo se sienten, tampoco sabrán cómo actuar ante ciertas emociones que les desborden.

La propuesta de Siegel & Bryson (2013) implica desarrollar de un modo eficaz la autoconciencia, y, en consecuencia, mejora el autocontrol; para este método se especifica la importancia de que los niños experimenten y conozcan sus experiencias físicas para tomar consciencia sobre lo que sucede dentro de sí mismo.

Del Barrio (2002) menciona en su obra el manejo de la frustración como una de las técnicas de autocontrol, en el período infantil los menores ostentan mayor capacidad para conseguir lo que desean, por lo que se genera una situación de privilegio que es complicado mantener con el paso del tiempo; lo que sucede entonces es la aparición de la frustración, intolerables tras las primeras etapas de vida en las que no existía la frustración. Por lo tanto, esta problemática debe ser atendida precozmente, procurando la sensación de frustración para desarrollar un hábito de resistencia.

Es esencial que los menores cuenten con las estrategias necesarias para responsabilizarse de sus acciones y, por tanto, aumente su tolerancia hacia la frustración, para que tome control de ella y recupere el equilibrio fortaleciéndose.

Como conclusión, podemos señalar las palabras de Soldevila (2009), quien apunta que el uso de estrategias que regulen las emociones no evita la experimentación de emociones en el alumnado, sino que procuran el desarrollo de su propia regulación emocional para mantener sus sentimientos dentro de unos límites adaptativos.

4.4. EMOCIONES Y PSICOLOGÍA POSITIVA

Una parte importante de los estudios e investigaciones sobre la resiliencia se han hecho también sobre el desarrollo infantil, tomando como ejemplo las realidades que tenían lugar en las primeras etapas de los individuos, para posteriormente realizar un seguimiento en el crecimiento y desarrollo del sujeto estudiado.

El desarrollo socioemocional en la infancia es entendido como fundamental para lograr el bienestar de los menores, La infancia constituye la primera etapa en la que comenzamos a adquirir y desarrollar los esquemas de comportamiento, por ello, es esencial aumentar la experimentación de emociones positivas en los menores, que servirán como facilitadores en la adquisición de la resiliencia.

Las emociones cuentan con diversas funciones que modifican el comportamiento humano y actúan sobre la adaptación del individuo en el entorno, es por ello, que debemos conocer sus funciones, para de este modo lograr un beneficio óptimo y una adecuada

regulación de estas, lo cual está estrechamente relacionado con la consecución de la resiliencia.

Entre las formas de división y clasificación de emociones, es necesario mencionar las funciones que cumplen cada una de ellas. Según Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009, pp.88-89), las emociones cuentan con las siguientes funciones:

Función adaptativa: habla de la preparación necesaria del organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizand o la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta hacia un objetivo determinado. Relacionada con esta función adaptativa se encuentra la evidencia de que bajo ciertas circunstancias la activación del sulfato fisiológico de cada emoción puede tener consecuencias sobre la salud de las personas y en general desempeñan un papel importante en el bienestar/malestar psicológico de las personas, que no deja de ser un indicador del grado de ajuste/adaptación de la persona.

Función social: las emociones a su vez cumplen una función importante en la comunicación social, tales como facilitar la interacción social, controlar el comportamiento de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial.

Como, por ejemplo, cuando una emoción como puede ser la felicidad favorece las relaciones interpersonales y los vínculos sociales, mientras que una emoción negativa como la ira puede provocar respuestas de evitación o de confrontación.

Función motivacional: la relación entre motivación y emoción es estrecha y tiene una vinculación, debido a que trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que tiene las dos principales características del comportamiento motivado: dirección e intensidad. La emoción, por tanto, energiza el comportamiento motivado. Un comportamiento ‘‘cargado’’ emocionalmente se realiza de manera más vigorosa, de forma que la emoción posee la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz del comportamiento necesario en cada exigencia.

Este tipo de emociones surgen como consecuencia de un episodio desagradable, y requiere de una serie de procesos cognitivos que desarrollan y movilizan comportamientos utilizados como recursos en la resolución de planes que ayuden a resolver o atenuar la sensación. Es imprescindible generar estas estrategias para evitar que se produzcan consecuencias desadaptativas como traumatismos y problemas psicológicos en la persona.

Se ha de destacar que las emociones negativas duran más y son más frecuentes que las emociones positivas debido a que en la cotidianidad se suceden más hechos y situaciones frustrantes que satisfactorias (Vallés & Vallés, 2000).

Por su parte, las emociones positivas surgen como resultado de la experimentación de una situación agradable, de este modo, según Isen, Daubman y Nowicki (1987) son favorecedoras del pensamiento creativo en la resolución de problemas.

Las emociones positivas son imprescindibles en la constitución y desarrollo de la resiliencia de cualquier ser humano, potencian de este modo la flexibilidad cognitiva necesaria para lograr una correcta resolución de los problemas que acontecen; la experimentación de estas aumenta la capacidad creativa, el nivel de autoconcepto y los vínculos de apego que se forjan a lo largo de su constitución.

Podemos entender entonces que las emociones positivas deben cumplir una serie de requisitos para ser consideradas como tal:

- El sentimiento generado se percibe como agradable.
- El objeto de la emoción es valorado como bueno.
- La conducta que se realiza mientras dura la emoción se evalúa favorablemente y sus consecuencias son beneficiosas para el individuo.

La duración de este tipo de emociones es menor, ya que suelen tener lugar en situaciones momentáneas, por tanto, requieren de menores operaciones cognitivas y de menor adaptación por parte del individuo que las experimenta.

Una de las principales ventajas del cultivo y promoción de las emociones positivas radica en que ejercen una gran influencia sobre el procesamiento intelectual, el

razonamiento, la resolución de problemas y las habilidades sociales (Barragán & Morales, 2014, p.112).

Bien es cierto, que este tipo de emociones son tratadas con más frecuencia y son potenciadas en mayor medida que las emociones negativas, las cuales mayoritariamente tratan de ser paliadas y alejadas de la experimentación; por lo que es esencial otorgarles la importancia que merecen.

4.4.1- La psicología positiva como marco teórico para el estudio de las emociones positivas y la resiliencia

La psicología positiva centra sus comienzos en el año 1998 gracias al autor Seligman, quien mostró gran interés en tratar de prevenir los impactos negativos que afectan al bienestar de un individuo, tratando de descubrir fortalezas y cambios que aseguren una mejora en la calidad de vida. Según Seligman *et al* (2005) el concepto de Psicología Positiva es entendida como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología.”

El estudio de la psicología positiva se centra en encontrar aquellas virtudes o fortalezas que residen en el ser humano para elaborar una hipótesis sobre cómo influyen en la persona, por tanto, se centra en las emociones positivas por encima de las negativas. Actualmente ha adquirido cierta relevancia especialmente en el terreno educativo, como complemento de la psicología, tratando de garantizar una buena calidad de vida a través de la felicidad. (Vera, 2008).

Seligman (2003) destaca tres pilares fundamentales dentro de la Psicología Positiva:

1. *Las emociones positivas*: son aquellas que proporcionan el primer tipo de felicidad denominado “pleasant life” (vida agradable), son poco duraderas y las

experimentamos cuando disminuimos las emociones negativas o intensificamos las positivas; hace una distinción entre las emociones positivas:

- *Del pasado*: “la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad” (Seligman, 2003, p.61).
- *Del presente*: “la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer, la elevación y la fluidez” (Seligman, 2003, p.61).
- *Del futuro*: “el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza” (Seligman, 2003, p.61).

2. *Los rasgos positivos*: trata de reconocer aquellas virtudes que nos ayudan a tener felicidad, y las cuales nos proporcionan un futuro lleno de satisfacciones procurando obtener el máximo bienestar en todos los aspectos vitales. Desencadena el segundo tipo de felicidad “good life” (buena vida) se desarrolla cuando el individuo averigua su potencial en una tarea y la desempeña, utilizando sus fortalezas para obtener un beneficio.

3. *Las instituciones positivas*: hace referencia a todos aquellos contextos en los que nos sentimos incluidos e importantes, nos proporciona entonces el tercer tipo de felicidad “meaningful life” (vida con sentido), es considerado el pilar más duradero en el tiempo e implica utilizar nuestras fortalezas para ayudar a los demás, aportándole sentido a nuestra vida.

4. 5. FAMILIA Y ESCUELA: SU IMPORTANCIA EN LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA

La familia es considerada el primer ambiente interactivo y social donde se construyen las bases de las posteriores conductas de socialización del menor, por tanto, repercute enormemente en el futuro desarrollo integral del individuo.

La familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan a partir de un funcionamiento familiar determinado (Suárez & Vélez, 2018). Partiendo de este

pensamiento, encontramos diferentes autores que sugieren la importancia de ese primer espacio, para posteriormente lograr dar respuesta a las demandas que el entorno presenta; por otro lado, sienta las bases de la educación y del aprendizaje de normas, roles, habilidades, modelos, etc. Sus componentes sirven de referentes y ejemplos para la futura progresión de los menores, aunque en cada unidad familiar se toman diferentes pautas de crianza y estilos de aprendizaje y enseñanza. Cada familia asume sus pautas de crianza dependiendo de las características, dinámicas familiares y factores contextuales, además de los recursos y apoyos de los que dispone (Cuervo, 2010).

Para Olson *et al.* (1983) existen diferentes dimensiones del comportamiento familiar, entre ellos destaca la **cohesión** que comprende el vínculo emocional que se establece entre los miembros de la familia; otra de las dimensiones es la **adaptabilidad** referido a la flexibilidad y a la capacidad de cambiar, y por último la **comunicación** como un proceso interactivo establecido por una acción conjunta basada en habilidades positivas permitiendo un intercambio de necesidades. Estas dimensiones son entendidas como necesarias para favorecer el desarrollo de los primeros aprendizajes y de la personalidad de los menores; el desarrollo de la dinámica adecuada, fruto del funcionamiento familiar, supone la existencia de diferentes pautas de interrelación, medidas por la expresión de sentimientos, afectos y emociones de manera recíproca (Arias, 2012 citado en Delgado (2022)).

Los centros escolares son entendidos como ambientes o lugares de apoyo seguros desde los cuales se proporcionan herramientas y habilidades para garantizar el mayor y mejor desarrollo integral de los menores.

Es esencial que desde el entorno escolar facilitemos herramientas que les permitan tomar el control sobre sí mismos y sus emociones, ayudándoles a reconocerlas y gestionarlas, de modo que controlen aquello que les sucede; debido a que se trata de uno de los contextos clave en edades tempranas, además del entorno familiar, donde se desarrollan las primeras relaciones afectivas y los primeros aprendizajes (Forés & Grané, 2012).

En este apartado queremos aportar especial énfasis a la figura adulta para que sea facilitador de apoyo y compañía en el entorno del menor. La tarea de los educadores es muy importante, y, por tanto, requiere una mención especial, debido a que somos testigos de numerosos acontecimientos y circunstancias que tienen lugar en la vida de los menores, y desde el aula observamos las consecuencias que tienen en los pequeños, por ello, debemos garantizar un apoyo reparador con el alumnado, de modo que se sientan comprendidos y reconfortados dentro del centro educativo.

Algunos autores como Henderson & Milstein (2003), identifican las escuelas como escenarios propicios para que los educandos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad, y a la vez, adquieran competencias académicas, sociales y vocacionales, imprescindibles para la vida. Según Becoña (2006), Grotberg (1995) y Masten & Powell (2003) el proceso de resiliencia puede ser motivado mediante la participación de las personas que trabajan con la infancia, más concretamente en la escuela, desde una perspectiva optimista del desarrollo humano que permitirá a los docentes ver posibilidades y potencialidades en todo su alumnado.

En la etapa de educación infantil es crucial promover el desarrollo integral de los menores, y se trata del momento ideal para fomentar la resiliencia, tanto es así que cuentan con mayor probabilidad de mantener y utilizar habilidades resilientes si las han adquirido en ese momento vital; para ello, es esencial que la enseñanza sea individualizada y que el docente conozca con precisión los aspectos destacables y mejorables de los menores para saber cómo promover en cada uno de ellos la resiliencia, proporcionando de este modo experiencias de apego seguro. Tanto es así, que Cristóbal Pereira Abello, psicólogo especializado en neuropsicología clínica expone que se dota, además, a los niños de herramientas para afrontar las situaciones adversas de manera flexible y aprendiendo, algo que repercute positivamente en su autoestima, autoconfianza y ayuda a desarrollar la empatía hacia otras personas. (Longo, 2022)

La escuela, entendida como factor protector, puede proporcionar herramientas que mitiguen los aspectos considerados de riesgo y, además, favorecen la construcción de la resiliencia a través de las relaciones sociales, de las expectativas sobre el desempeño y las posibilidades de la vida y otorgándoles oportunidades reales de participación en el

entorno escolar. Por tanto, las instituciones educativas son entendidas como las promotoras de ambientes saludables y acogedores donde se aminoren los efectos negativos de las situaciones adversas que tienen lugar en otros ambientes del entorno del menor, y, de este modo, sustenta las bases para asegurar una infancia feliz.

La experta Beatriz Martínez Núñez, psiquiatra infantil y de la adolescencia en el Hospital Niño Jesús (Madrid) subraya la importancia de no solo estar para nuestros hijos, también hemos de permitirles exposiciones a frustraciones y límites que generarán una adaptación a las posibles dificultades del futuro. (Longo, 2022)

Las aportaciones de Henderson & Milstein, (2003), presentan una estrategia compuesta de seis pasos para promover la resiliencia en la escuela, puede ser usada tanto para el diagnóstico como para elaborar un programa. Tres de los seis pasos son potenciales para reducir los factores de riesgo, mientras que los otros tres favorecen la constitución de la resiliencia.

A continuación, se explican cada uno de ellos en profundidad según Henderson y Milstein (2003):

- *Enriquecer vínculos prosociales*: trata de reforzar los sistemas de resolución de problemáticas, como el incremento de la autoestima, la valoración de sus cualidades, para favorecer sus relaciones sociales.
- *Fijar límites claros y firmes*: favorece la construcción de normas entre los diferentes miembros de la comunidad social de modo que se garantice su cumplimiento.
- *Enseñar “habilidades para la vida”*: hace referencia a la enseñanza de diferentes estrategias como: resolución efectiva de problemas, resistencia, adaptación, cooperación, estrategias de comunicación, reducción del estrés, etc.
- *Brindar apoyo y afecto*: trata sobre la comunicación y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad social, permitiendo la transmisión de ideas y el intercambio de soluciones comunes.

- *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* fortalece la comunicación y constituye el uso de cualidades y fortalezas para garantizar la consecución de los objetivos.
- *Brindar oportunidades de participación significativa:* implica la escucha activa hacia todos los miembros para solucionar los conflictos y otorgar responsabilidades.

Y en relación con el ámbito educativo, tal como menciona Uriarte (2005), es necesario que el docente cumpla con una serie de características para ser considerado resiliente:

1. Debe tratarse de un profesional que trate de alcanzar objetivos previamente marcados como posibles, reconociendo todos y cada uno de los avances realizados por el menor y recompensarlos positivamente.
2. Contar con una gran capacidad de comprensión y apoyo que resulte beneficiosa y que garantice al menor un espacio reparador y tranquilo.
3. Practicar la empatía, de modo que sea ejemplo de esta virtud y de manera indirecta la promueva en el alumnado.
4. Reforzar su independencia, reconociendo sus ideas y sentimientos, motivándolos y afianzando su autoestima.
5. Promover el pensamiento divergente y la creatividad para que el menor reconozca diversas estrategias de gestión a la hora de resolver problemáticas.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA

Tal como hemos señalado en el apartado de fundamentación teórica, las emociones son tomadas como imprescindibles en el desarrollo social de los menores, suponen la creación de una función adaptativa dependiendo del entorno en el que se encuentren; al principio es complicado que los niños y las niñas reconozcan sus propias emociones, se trata de un proceso que mejora y aumenta con el crecimiento y la exploración de la propia identidad.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica que planteamos a continuación está elaborada basada en un contexto de un grupo de segundo ciclo de infantil, en concreto el último curso, es decir, la edad de 5 años.

De cara a los objetivos y actividades a trabajar en esta propuesta de intervención nos apoyamos en el trabajo de determinados factores de riesgo, que entendemos se pueden abordar incluso en la etapa de Infantil. El factor de riesgo o problemática tomado en este caso ha sido *“La muerte y el duelo por la pérdida de un ser querido”*. Se trata de un tema recurrente y a menudo evitado en las aulas por ser considerado delicado y complicado de explicar; pero, como ha sido mencionado con anterioridad, es interesante exponer este tipo de emociones a los menores, normalizándolas y creando estrategias de superación que puedan utilizar en caso de necesitarlas, de este modo, promovemos una buena gestión del estrés y ansiedad que provocan este tipo de acontecimientos, reconocemos y gestionamos las emociones negativas, y utilizamos herramientas que permitan afrontar la problemática con la mayor entereza posible.

Por tanto, se pretenden conseguir una serie de fases o momentos, para reconocer progresivamente las emociones, y posteriormente centrarse en los acontecimientos estresantes de la muerte o pérdida de un ser querido, de este modo comenzaremos con el conocimiento de las emociones con sus respectivas manifestaciones, en concreto nos adentraremos en las emociones negativas y en cómo gestionarlas a través de técnicas tales

como la reducción de la ansiedad mediante la meditación y otras estrategias que apelarán a los sentidos.

Bien es cierto que la etapa evolutiva a la que va dirigida esta propuesta está orientada a las emociones básicas, en este caso, esencialmente las negativas, pero se trata de un modo de comenzar a introducir las emociones secundarias, y dar el valor y la importancia que merece la gestión de estas. Es necesario contar con mayor nivel cognitivo y social para conceptualizar y comprenderlas, pero es esencial que desde el inicio sean capaces de reconocerlas para que, de esta manera, se sientan las bases del aprendizaje posterior.

5.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Tabla 4. *Objetivos generales y específicos de la propuesta.*

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Fomentar estrategias de promoción de resiliencia en el aula de segundo ciclo de Educación Infantil.	Identificar y expresar las emociones asociadas al duelo provocado por una pérdida.
Promover el reconocimiento y la autogestión de emociones por parte del alumnado.	Comprender el proceso de duelo de manera natural y personal.
	Favorecer la comunicación efectiva sobre la muerte y el duelo.
	Desarrollar estrategias de afrontamiento de una situación adversa.
	Fomentar la empatía y la comprensión.
	Explorar formas en que las culturas abordan la muerte y el duelo.
	Favorecer la reflexión y la comprensión sobre la muerte como proceso natural e inevitable de la existencia.

5.3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la propuesta de intervención está orientada a la etapa y ciclo en que se encuentran los destinatarios, en este caso, el tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil.

Principalmente la metodología del aprendizaje se basa en el descubrimiento individual y experimental de los menores permitiendo una reflexión propia y un aprendizaje implícito e indirecto en el que son los dueños y protagonistas de su propio proceso educativo.

Para ello, haremos uso de una serie de principios metodológicos, entre los cuales se encuentran:

- *Aprendizaje significativo*: Aquel aprendizaje que puede relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante y esto le permite asignar significado a lo aprendido y poderlo utilizar en otras situaciones de la vida” (p.02). por tanto, se basa en proporcionar nueva información al alumnado, examinando previamente los conocimientos que tiene adquiridos para que se produzca una coherencia entre los conceptos anteriores y los nuevos proporcionando unas estructuras de conocimientos estables.
- *Enfoque globalizador*: Se trata de una metodología que permite que los menores entiendan las experiencias de aprendizaje de un modo global, abordando diferentes dimensiones como son la cognitiva, social y física. En este método, el menor es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, variando según el contexto en el que se desarrolle; en él por tanto se integran todas las áreas favoreciendo su desarrollo integral y personal.
- *Principio de actividad*: Hace referencia al contexto de experimentación que se le propone al menor, interactuando con el entorno que le rodea y siendo consciente del aprendizaje que lleva a cabo.

Tabla 5. *Horario de la propuesta didáctica*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ASAMBLEA
VISIONADO CORTOMETRAJE O PELÍCULA		LECTURA CUENTO		MEDITACIÓN
RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
MEDITACIÓN	LECTURA DE CUENTO	RINCÓN DE PLÁSTICA		LECTURA DE CUENTO
	VISIONADO CORTOMETRAJE O PELÍCULA		VISIONADO CORTOMETRAJE O PELÍCULA	

5.4. RECURSOS UTILIZADOS

De manera resumida en la tabla nº6 exponemos e indicamos los recursos a utilizar en la implementación de nuestra propuesta:

Tabla 6. *Recursos utilizados en la propuesta.*

RECURSOS	DESCRIPCIÓN
ASAMBLEA	Fomenta la participación y la comunicación entre los integrantes, y mejora su capacidad comunicativa favoreciendo su inclusión y comodidad para con el grupo. Tiene especial valor emocional, debido a que es un espacio donde se tratan sentimientos y valores.
NARRACIÓN DE CUENTOS E HISTORIAS	Cuenta con numerosos beneficios en el desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. Estimulan la imaginación y la creatividad facilitando a su vez numerosas habilidades sociales. Algunos cuentos relacionados con la temática son: - “Cipariso”.

	<ul style="list-style-type: none"> - “Así es mi corazón”. - “Si el mundo entero fuese”.
PLÁSTICA	Potencia la expresión emocional, y constituye una manera eficaz para manifestar sentimientos de manera no verbal; además mejora la autoestima, fomentando la confianza en sí mismos y la independencia.
CORTOMETRAJES Y PELÍCULAS	<p>Los menores reciben y codifican más información por la vía visual, por lo que visionar comportamientos y actitudes como la resolución de problemas, la autorregulación de las emociones y la consecución de valores, serán tomados como ejemplo y reproducidos en posteriores situaciones. Los recursos utilizados en el programa son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Coco” - “El rey león” - “Up”
MEDITACIÓN Y RELAJACIÓN	Favorece la reducción de estrés y ansiedad en situaciones adversas, por otro lado, al tomar responsabilidad y autonomía en el momento de la meditación, fomentan la adquisición de una autoestima y actitud positiva.

5.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN INICIAL: "Reconocemos nuestros sentimientos"

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de sus sentimientos.
- Invitar al reconocimiento de algunos factores de protección propios.
- Fomentar el pensamiento crítico y de análisis sobre los acontecimientos que provocan esas sensaciones, necesarios para su desarrollo emocional.
- Promover la reflexión sobre las emociones generadas en diversos momentos cotidianos.

Descripción de la sesión:

En el momento de la asamblea se producen numerosos diálogos que promueven la comunicación y la expresión de diferentes circunstancias que acontecen en la vida de los menores, es en este momento donde deben dar comienzo todas las sesiones, de modo que se produzca un momento de reflexión y conocimiento recíproco.

Es importante que durante el transcurso de la asamblea se trabajan además los conflictos en el aula, los cuales se producen con asiduidad y que son el ejemplo idóneo para realizar una recapitulación sobre la sucesión de emociones experimentadas; por tanto, debemos permitir que sean ellos mismos los que realicen el discurso en primera persona sobre la situación, sus sentimientos, miedos, deseos o frustraciones, etc.

Para dar comienzo a la intervención tomaremos el momento de llegada al centro escolar tras el transcurso de un fin de semana, la asamblea es el lugar idóneo para recibirles acogedoramente, se trata de un ejercicio que impulsará su capacidad de memoria y de discurso; para ello actuaremos como espectadores, permitiendo que sean ellos mismos los que comuniquen sus vivencias en primera persona, al terminar, les formulamos preguntas relacionadas con las emociones experimentadas y sobre si considera que se tratan de emociones positivas, es decir, que le han causado bienestar y agrado, o si por el contrario, alguno de los acontecimientos le ha resultado incómodo, molesto o triste. Además, haciendo uso de la empatía, planteamos la misma cuestión al resto de compañeros que han escuchado el discurso, de modo que cada uno exprese su propio punto de vista y las sensaciones que le produce el contexto mencionado.

Se trata de una manera de conocer mejor el ambiente en el que se mueve el alumnado, y es un mecanismo eficaz para evaluar si reconocen e interpretan correctamente los

sentimientos. De este modo, se refuerzan los factores de protección individuales y de sociabilización que reducirán la capacidad hiriente de los riesgos, tal y como señala Boris Cyrulnik en su obra “Los patitos feos; Una infancia infeliz no determina la vida” (2003).

Posteriormente, les pediremos que imaginen un acontecimiento triste o que les produzca emociones negativas, desde una pelea o conflicto con alguno de sus compañeros, a una desilusión tras un deseo esperado, el sentimiento de rechazo o incluso de tristeza. Una vez explicados algunos ejemplos sobre esas emociones, les consultaremos alternativas para paliarlas, como quizás el contacto físico de alguien, la relajación, conversar sobre el problema, etc.

Por tanto, podemos señalar, que además de tratarse de un análisis inicial para reconocer los conocimientos previos y sentar las bases de la intervención, puede ser utilizada a lo largo de las sesiones a modo de recapitulación y estudio de los avances producidos.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 25-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra.

Evaluación: A través de la observación, analizando y apuntando las ideas o conocimientos previos.

SESIÓN 1: “ ¿Cómo se siente Simba?”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones negativas.
- Invitar al reconocimiento de algunos factores de protección en el cortometraje.
- Fomentar el pensamiento crítico y de análisis sobre los acontecimientos que provocan la pérdida y la muerte de un ser querido.
- Promover la reflexión sobre las emociones que ha experimentado el protagonista.

Descripción de la sesión:

Para comenzar la sesión es necesario introducir una breve explicación sobre el corto de la película “El Rey León” que van a visualizar, exponiendo el contexto en que se sitúa la acción, de modo que todo el alumnado entienda cómo se va a desarrollar la escena.

El contexto anterior trata sobre dos leones (padre e hijo) que son sacudidos por una estampida de animales y, aunque el menor consigue salvarse y escalar, el padre necesita de la ayuda de su hermano para no precipitarse, pero este le suelta y entonces cae al vacío; tras la caída, el pequeño acude en busca de su padre, pero lo encuentra tumbado en el suelo, sin vida, debido a la caída y a la estampida.

Tras el visionado del trozo de 3 minutos de la película, les pediremos a los alumnos que se coloquen en asamblea de modo que se realice un análisis común de todo el alumnado; la función del docente será formular preguntas y cuestiones que apelen a la reflexión sobre lo acontecido, sobre cómo creen que se ha sentido Simba, el protagonista, cómo actuarían ellos para tratar de consolarlo, y cómo se sentirían ellos si algo así ocurriera.

De este modo, se plantean posibles métodos reconfortantes en común, planteando cuestiones sobre el comportamiento de los diferentes personajes y la responsabilidad de cada uno de ellos en cuanto a la situación que ha tenido lugar.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 25-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, cortometraje de la película:
<https://www.youtube.com/watch?v=9ygw60CZRxs>

Evaluación: Mediante la observación sistemática se tratará de evaluar la capacidad crítica y reflexiva de los menores, escribiendo en una hoja aspectos claves a trabajar o adquiridos del desarrollo emocional de cada menor.

SESIÓN 2: "Aprendemos a meditar"

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones.
- Invitar a la iniciación en la meditación.
- Fomentar pautas respiratorias que palien la ansiedad y el estrés provocado por las situaciones adversas.
- Promover la reflexión sobre las sensaciones experimentadas durante la sesión.

Descripción de la sesión:

Comenzaremos con la reproducción de música relajante que genere un ambiente de meditación propicio para la sesión; les pediremos que de forma ordenada y relajados se acerquen al rincón de asamblea donde está situada la alfombra para que cada uno de ellos tome asiento con las piernas cruzadas.

El adulto, en este caso, la docente, será la guía en el proceso de meditación, utilizando una voz pausada y calmada que les invite a la relajación, tomando el control sobre la sesión les pedirá que con los ojos cerrados imaginen diferentes escenas o situaciones que inviten a percibir diferentes emociones en su interior, tales como la alegría, la sorpresa, el deseo por conseguir algo, la rabia, el miedo, la frustración, etc. Relegando para el final estas últimas, las negativas, haciendo pausas en la consecución de cada una de ellas para fomentar la percepción real de cada una de ellas.

Por tanto, en esta sesión trataremos de paliar la sensación de rabia, para ello, la docente comenzará a utilizar ejemplos de situaciones que puedan producir esa emoción en los menores; posteriormente, debe indicar pautas para paliar, tales como: “respira profundamente por la nariz y expúlsalo con tranquilidad por la boca”, “cuenta hasta 10 mentalmente”, etc. Además, la utilización de unas correctas piezas musicales como los mantras sirven para favorecer la imaginación, fijar la atención en los sonidos y, de este modo, mitigar la sensación de rabia.

Durante el desarrollo de la sesión, mientras los alumnos se encuentran distribuidos en la alfombra con los ojos cerrados, la docente se pasea entre ellos, corrigiendo su postura en caso de ser necesario, y masajeándoles la zona del cuello y los hombros, que suele estar más tensa en los primeros instantes de meditación.

Para finalizar la sesión, es interesante que la música disminuya de volumen, pero no se corte del todo, para continuar con el ambiente cálido y tranquilo, entonces se les pedirá que abran los ojos y comuniquen en voz alta, cómo se han sentido, si les ha servido de ayuda, si consiguieron disminuir la emoción, etc.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 25-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, reproducción de mantras, tales como: <https://www.youtube.com/watch?v=apwyrF15uBs>

Evaluación: A través de la valoración que los menores realicen al finalizar la sesión, servirá como recurso, junto con la observación sistemática para valorar el progreso del alumnado con respecto a la autorregulación de emociones.

SESIÓN 3: “Así es mi corazón”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones.
- Invitar a la reflexión a través de la lectura del cuento.
- Fomentar el reconocimiento y la representación de las emociones mencionadas en la lectura.
- Promover la reflexión y comunicación de experiencias relacionadas con las emociones.

Descripción de la sesión:

La tercera sesión será realizada el segundo día, y comenzará con una asamblea previa en la que se intercambiarán sensaciones y sentimientos acerca de las diferentes situaciones experimentadas el día anterior.

Posteriormente, se procederá a la lectura del libro “Así es mi corazón”, un cuento infantil que narra las diferentes emociones que tienen lugar en nuestro corazón, cada una de ellas explicada a través de un ejemplo. Durante la lectura, sería interesante que los menores utilizando la imaginación, propongan otro tipo de situaciones relacionadas con la emoción en cuestión, de modo que sirva como análisis sobre si reconocen el sentimiento y reflexionen adecuadamente sobre él.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 20-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, cuento “Así es mi corazón”- Jo Witek y Christine Roussey.

Evaluación: A través de la valoración que los menores realicen al finalizar la sesión, servirá como recurso, junto con la observación sistemática para valorar el progreso del alumnado con respecto a la autorregulación de emociones.

SESIÓN 4: ‘‘La celebraci3n del d3a de muertos’’

Objetivos espec3ficos de la sesi3n:

- Iniciar a los menores en la expresi3n y conocimiento de emociones.
- Iniciar a los menores en el conocimiento de la celebraci3n del d3a de muertos en M3xico.
- Invitar al reconocimiento de algunos factores de protecci3n en el cortometraje.
- Fomentar el pensamiento cr3tico y de an3lisis sobre los sentimientos que provocan la p3rdida y la muerte de un ser querido.
- Promover la reflexi3n sobre las emociones que ha experimentado el protagonista.

Descripci3n de la sesi3n:

Para comenzar la sesi3n es necesario realizar una breve introducci3n sobre el fragmento de la pel3cula ‘‘Coco’’ que van a visualizar, exponiendo el contexto en que se sit3a la acci3n, de modo que todo el alumnado entienda el desarrollo de la escena. El contexto habla sobre la celebraci3n del d3a de muertos, en el que cada a3o se recuerdan a aquellas personas que han fallecido, se prepara una fiesta para conmemorarlos, y previamente el protagonista acude al mundo de los muertos para conseguir que su bisabuelo acuda como todos los dem3s a la celebraci3n.

El visionado muestra c3mo finalmente colocan en el altar las im3genes de todos los antepasados, y desde el mundo de los muertos acuden a la celebraci3n familiar todos juntos.

Tras el visionado del trozo de 2 minutos de la pel3cula, les pediremos a los alumnos que se coloquen en asamblea de modo que se realice un an3lisis com3n de todo el alumnado; la funci3n del docente ser3 formular preguntas y cuestiones que apelen a la reflexi3n sobre lo acontecido, sobre por qu3 creen que es importante para ellos la celebraci3n, si consideran que los recuerdos son tan importantes, si les gustar3a celebrarlo a ellos tambi3n y c3mo se sentir3an ellos en un d3a como ese.

De este modo, se plantean posibles respuestas y opiniones respecto a esta celebraci3n que se hace en M3xico, planteando cuestiones sobre el comportamiento de los diferentes personajes y las sensaciones que les ha provocado, tanto positivas como negativas.

Lugar: Rinc3n de asamblea.

Duración de la sesión: 25-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, cortometraje de la película:

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

Evaluación: Mediante la observación sistemática se tratará de evaluar la capacidad crítica y reflexiva de los menores, escribiendo en una hoja aspectos claves a trabajar o adquiridos del desarrollo emocional de cada menor.

SESIÓN 5: “Cipariso”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones, especialmente las negativas.
- Invitar a la reflexión a través de la lectura del cuento.
- Fomentar el reconocimiento y la representación de las emociones mencionadas en la lectura.
- Fomentar el reconocimiento de diferentes factores de protección en la historia.
- Promover la reflexión y comunicación de experiencias relacionadas con la muerte.

Descripción de la sesión:

La lectura del cuento “Cipariso” será realizada durante la quinta sesión, correspondiente al tercer día de intervención en el aula, tras una asamblea en la que se plantean diferentes cuestiones referidas a la temática de las emociones negativas, y a la muerte, centradas especialmente en la realización de las actividades del día anterior, para reconocer los conocimientos de los menores y realizar modificaciones o cambios en caso de ser necesario.

El cuento narra la historia de un ciprés que observa lo que les sucede a cuatro niños tras perder de algún modo a un ser querido, todos ellos tratan de hacer todo lo posible para encontrar a esos seres queridos, esforzándose para no olvidarlos y buscando explicaciones para su partida; entonces se reúnen cerca del ciprés, en un lugar donde se encuentran aquellos seres que no quieren olvidar, en el cementerio, de modo que todos ellos fueron conscientes de que sencillamente lo que ocurría es que estaban muertos, y comprendieron que siempre que lo desearan podrían acudir allí a hablar con

ellos, llevarles regalos o simplemente recordar, porque tal y como dice la historia “no se olvida lo que se muere, se muere lo que se olvida”.

Tras la lectura, se les pedirá a los alumnos que comenten las sensaciones que han experimentado, además se les realizará preguntas sobre la historia, como: “¿Por qué creéis que Javier esperaba que su caballo Pampero se cayera del cielo?”, “¿Creéis que por mucho que Martina evitase dormir, el conejito iba a volver?” “¿Y qué me decís de Irene? ¿Creéis que su abuelo le sugirió que fuese fuerte para que hiciese más ejercicio?” Todas esas reflexiones les invitarán a pensar lo que se muestra al final del cuento, que lo que realmente ocurría era la muerte, algo que intentan camuflar, pero es inevitable conocer. La reflexión final con los menores sería mostrar la importancia de conocer los hechos, para sobrellevar las emociones, y encontrar un lugar y un momento para recordar a aquellos que se han ido.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 20-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, cuento “Cipariso”- Marta Sanmamed, Sonja Wimmer.

Evaluación: A través de la valoración que los menores realicen al finalizar la sesión, además de las respuestas y reflexiones individuales de cada uno de ellos, serán el método de evaluación sistemática mediante el cual se valorará su aprendizaje.

SESIÓN 6: “Echar de menos”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones a través de la expresión artística.
- Invitar a la reflexión mediante la representación plástica.
- Fomentar el reconocimiento y la representación de las emociones a través de la representación plástica.
- Valorar positivamente los recuerdos.
- Promover la reflexión y comunicación de experiencias relacionadas con la pérdida.

Descripción de la sesión:

El desarrollo de esta actividad se llevará a cabo de manera individual desde las mesas y los asientos de cada niño, a los cuales se les otorgará material de plástica, para que puedan realizar la tarea que se les presenta.

La sesión consiste en proponer a los menores la realización de un dibujo en el que representen un momento agradable o feliz vivido o imaginado con un ser querido que hayan perdido; en el caso de los menores que no hayan sufrido ninguna pérdida, se les pedirá que representen un momento feliz con cualquier ser querido para ellos.

Además, se les propondrá que escriban la emoción que sienten al recordarlo, ya sea positiva o negativa, para que sean conscientes de sus propios sentimientos y los expresen por escrito.

Una vez terminados los dibujos, en asamblea, el alumnado mostrará al resto de sus compañeros lo que han dibujado, y explicará por qué se trata de un recuerdo importante para ellos.

Lugar: Individualmente en sus asientos y posteriormente en el rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 20-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Material de plástica (lápices, pinturas, folios de colores, etc.), alfombra.

Evaluación: El método de evaluación será realizado individualmente para cada alumno, en el que la maestra tomando de referencia los dibujos de los menores, evaluará su capacidad de expresión y de posterior reflexión en gran grupo, de modo que se tengan en cuenta su representación plástica y oral, además de su valoración positiva o negativa de los recuerdos.

SESIÓN 7: “Los recuerdos”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones negativas como la tristeza.
- Invitar al reconocimiento de algunos factores de protección en el cortometraje.
- Fomentar el pensamiento crítico y de análisis sobre los acontecimientos que provocan la pérdida y la muerte de un ser querido.
- Promover la reflexión sobre las emociones que ha experimentado el protagonista.

- Invitar en el reconocimiento de la importancia de los recuerdos.

Descripción de la sesión:

Para comenzar la sesión es necesario introducir una breve explicación sobre el corto de la película “UP” que van a visualizar, exponiendo el contexto en que se sitúa la acción, de modo que todo el alumnado entienda el sentido del desarrollo de la escena. En el visionado se muestra la historia de uno de los protagonistas, Carl, y su historia de amor con su esposa, pero tras la muerte de ella, Carl ya no es el mismo, por lo que ver el álbum de recuerdos que habían creado juntos, le devuelve las ganas para buscar nuevas aventuras.

Tras el visionado de los primeros 15 o 20 minutos de la película, les pediremos a los alumnos que se coloquen en asamblea de modo que se realice un análisis común de la historia; la función del docente será formular preguntas y cuestiones que apelen a la reflexión sobre lo acontecido, sobre si les ha gustado la historia, sobre qué ocurre tras la muerte de la esposa, cómo creen que se siente el protagonista, si se han dado cuenta de cómo ha cambiado su actitud tras su muerte, cómo actuarían ellos para tratar de consolarlo, y cómo se sentirían ellos si algo así ocurriera.

De este modo, se plantearán posibles métodos reconfortantes en común, planteando cuestiones sobre el comportamiento de los personajes y sobre qué creen que ocurre después de esa escena.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 30-35 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, visionado de los primeros 15-20 minutos de la película “Up”.

Evaluación: Mediante la observación sistemática se tratará de evaluar la capacidad crítica y reflexiva de los menores, apuntando los aspectos claves a trabajar o adquiridos del desarrollo emocional de cada menor.

SESIÓN 8: “Reconocemos la tristeza”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones, especialmente las negativas, como la tristeza.
- Invitar a la iniciación en la meditación y las herramientas de relajación.

- Fomentar pautas respiratorias que palien la ansiedad y el estrés provocado por las situaciones adversas.
- Promover la reflexión sobre las sensaciones experimentadas durante la sesión.

Descripción de la sesión:

Comenzaremos con la reproducción de música relajante que genere un ambiente de meditación propicio para la sesión; les pediremos que de forma ordenada y relajados se acerquen al rincón de asamblea donde está situada la alfombra para que cada uno de ellos tome asiento con las piernas cruzadas.

El adulto, en este caso, la docente, será la guía en el proceso de reconocimiento de la tristeza, haciendo uso de una voz pausada y calmada que les invite a la relajación, les pedirá que con los ojos cerrados imaginen diferentes escenas o situaciones que les produzca sensación de tristeza, pueden ser acontecimientos reales o imaginarios que generen esa emoción en los menores.

Una vez, todos los menores hayan localizado un recuerdo o situación que les provoque tristeza, les pediremos que expresen en voz alta las sensaciones que les genera, como, por ejemplo: tristeza, pena, miedo, etc.

A lo largo de esta sesión trataremos de disminuir el sentimiento de tristeza que en la mayoría de las ocasiones provoca ansiedad y estrés, para ello, la docente comenzará a utilizar ejemplos de situaciones que puedan producir esa emoción en los menores; posteriormente, debe indicar pautas para paliar, tales como: “respira profundamente por la nariz y expúlsalo con tranquilidad por la boca”, “cuenta hasta 10 mentalmente”, “piensa en un recuerdo que te haga feliz”, etc. Además, la utilización de unas correctas piezas musicales como los mantras sirven para favorecer la imaginación, fijar la atención en los sonidos y, de este modo, mitigar la sensación de estrés y tristeza.

Durante el desarrollo de la sesión, mientras los alumnos se encuentran distribuidos en la alfombra con los ojos cerrados, la docente se pasea entre ellos, corrigiendo su postura en caso de ser necesario, y masajeándoles la zona del cuello y los hombros, que suele estar más tensa en los primeros instantes de meditación.

Para finalizar la sesión, es interesante que la música disminuya de volumen, pero no se corte del todo, para continuar con el ambiente cálido y tranquilo, entonces se les pedirá que abran los ojos y comuniquen en voz alta, cómo se han sentido, si les ha servido de ayuda, si consiguieron disminuir la emoción, etc.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 25-30 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, reproducción de mantras, tales como:
<https://www.youtube.com/watch?v=apwyrF15uBs>

Evaluación: A través de la valoración que los menores realicen al finalizar la sesión, servirá como recurso, junto con la observación sistemática para valorar el progreso del alumnado con respecto a la autorregulación de emociones.

SESIÓN 9: “Si el mundo entero fuese...”

Objetivos específicos de la sesión:

- Iniciar a los menores en la expresión y conocimiento de emociones, especialmente vinculadas a la pérdida y el duelo.
- Invitar a la reflexión a través de la lectura del cuento.
- Fomentar el reconocimiento y la representación de las emociones mencionadas en la lectura.
- Fomentar el reconocimiento de diferentes factores de protección en la historia.
- Promover la reflexión y comunicación de experiencias relacionadas con la muerte.

Descripción de la sesión:

Para comenzar la sesión es necesario que los alumnos se encuentren en asamblea, predispuestos para escuchar la historia, en concreto el cuento es “Si el mundo entero fuese...”, cuenta la historia de una niña y el amor que siente por su abuelo, a lo largo de las estaciones del año.

A través de las ilustraciones se puede apreciar que, en un momento concreto, el abuelo deja de aparecer y la niña cuenta como vive ese momento y decide coleccionar recuerdos vividos con su abuelo dibujándolos en una libreta.

Al finalizar la lectura del cuento, les pediremos a los alumnos que reflexionen sobre lo que creen que ha sucedido en la historia, de modo que la conclusión sea la muerte del abuelo. La docente en este caso deberá plantear cuestiones que inviten al análisis como: “¿Cómo crees que se ha sentido la niña al principio del cuento?” “¿Cómo se ha sentido después?” “¿Qué hubieras sentido tú?” “¿Por qué crees que al final del cuento ella no está triste?” “¿Qué hace con sus recuerdos?”

Para concluir la sesión, les pediremos que comenten en alto un recuerdo con uno de sus familiares cercanos, de modo que expongan sus sentimientos, positivos o negativos, y en común en el aula, sean escuchados por todos.

Lugar: Rincón de asamblea.

Duración de la sesión: 20-25 minutos (aproximadamente).

Recursos: Alfombra, cuento “Si el mundo entero fuese...”- Joseph Coelho y Allison Colpoys.

Evaluación: A través de la valoración que los menores realicen al finalizar la sesión, además de las respuestas y reflexiones individuales de cada uno de ellos, serán el método de evaluación sistemática mediante el cual se valorará su aprendizaje.

5.6. EVALUACIÓN

Evaluación del alumnado

Durante la puesta en marcha del programa a implementar en el aula, se llevarán a cabo diferentes evaluaciones, señaladas a continuación:

Se realizará una evaluación inicial, previa al inicio de la realización de la unidad didáctica en el aula, en ella se llevará a cabo un estudio y una observación sobre las nociones previas en referencia a la temática elegida, en este caso el duelo y la muerte en Educación Infantil y cómo adquirir estrategias resilientes para afrontarlo. Se llevará a cabo en sesiones previas al comienzo de la intervención, para averiguar cuáles son los conceptos que tienen adquiridos, y, por tanto, elaborar la unidad didáctica en función de ellos, partiendo de lo que conocen para ampliar su conocimiento.

Este tipo de observación de los diferentes conocimientos previos que ostenta el alumnado puede ser analizado en los momentos de asamblea, debido a que es el lugar donde los menores se sienten más cómodos para conversar y sentirse escuchados, de modo que, tras la evaluación inicial, se realice alguna modificación o adaptación en la propuesta, en caso de ser necesario.

En lo referente a la evaluación procesual, durante la puesta en marcha de esta, es importante que la docente se encargue de valorar a través de la observación sistemática y

continuada, la interacción y desarrollo de los menores en la temática elegida, tomando notas sobre las posibles dificultades u obstáculos que puedan observarse a medida que avanzan las sesiones, además de atender a las necesidades o cuestiones que los menores precisan. Es importante señalar que durante la realización también se deben tener en cuenta las necesidades del alumnado, realizando los cambios pertinentes para que los menores comprendan y adquieran la información correctamente.

Para llevar a cabo la evaluación final de los alumnos, se ha llevado a cabo la elaboración de una rúbrica individual para cada alumno, expuesta a continuación.

Tabla 7. *Rúbrica de evaluación del alumnado*

RÚBRICA	CONSEGUIDO	EN PROCESO
Identifica y expresa las emociones asociadas al duelo provocado por una pérdida.		
Comprende el proceso de duelo de manera natural y personal.		
Se comunica correctamente sobre las emociones de la muerte y el duelo.		
Desarrolla estrategias de afrontamiento de una situación adversa.		
Tiene adquiridos valores como la empatía y la comprensión.		

Explora y conoce formas en que las culturas abordan la muerte y el duelo.		
Reflexiona y comprende la muerte como proceso natural e inevitable de la existencia.		

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la elaboración del trabajo y la consecución de los objetivos planteados al comienzo de este, a través de la búsqueda de información sobre el tema elegido, he logrado acceder a numerosas fuentes de información que han enriquecido mi conocimiento sobre la resiliencia y me han permitido establecer una relación orientada a incluir este concepto en el ámbito escolar.

Durante la elaboración de este trabajo, he comprobado la importancia de la enseñanza de las emociones en las aulas, esencialmente de las emociones negativas y cómo gestionarlas a través de estrategias y recursos, como en este caso es la resiliencia; por tanto, he sido capaz de indagar en las necesidades del alumnado y en prácticas que potencien su bienestar emocional, para que adquieran habilidades que les permitan analizar adecuadamente las situaciones y tomar control sobre ellas.

Es importante destacar que el término resiliencia es aún un concepto en expansión y constante evolución, que requiere de mayor búsqueda de información, aunque bien es cierto que ha contado con innumerables avances en los últimos años, es esencial vincularlo de lleno al ámbito educativo para que, de este modo, sea promovido e investigado desde la perspectiva de la enseñanza a los menores.

Por otro lado, en cuanto a la importancia de los factores protectores que rodean al menor, como son la familia y la escuela, el logro de los objetivos propuestos y de las estrategias a desarrollar, reside en el vínculo entre estos dos entornos sociales, los cuales desempeñan un papel fundamental en la adquisición de la resiliencia y en su posterior promoción.

Entre las limitaciones que han surgido a lo largo de la elaboración del trabajo, cabe destacar la imposibilidad de intervención en el aula con la propuesta didáctica establecida, principalmente por la limitación de tiempo desde la adjudicación de docente y temática con respecto a la duración del prácticum que he realizado; considero que hubiera sido una manera adecuada de reconocer los posibles aspectos a mejorar o modificar en función de

la actitud y valoración del alumnado con respecto a la propuesta; hubiese resultado muy útil llevarlo a cabo en el aula para contrastar aspectos relacionados con la información obtenida para que fuesen llevados a la práctica.

Por último y como aspectos a mejorar, considero de especial interés la formación de los docentes en los conceptos básicos relacionados con las emociones y, especialmente la resiliencia, como mecanismo de superación de adversidades, debido a que como profesionales debemos estar actualizados sobre los avances en aquellas estrategias que potencien el bienestar integral del alumnado; para ello, sería interesante ofrecer formación en estos aspectos a los profesionales educativos, de modo que tengan a su alcance métodos y recursos para dar respuesta a las diferentes problemáticas que pueden acontecer.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, E. R., (2018). *Diseño de una Escala de Tolerancia a la Frustración en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018* (Tesis para obtener el grado de psicología, Universidad César Vallejo de Lima, Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25305>

Anthony, E.J., & Cohler, B.J. (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press.

Barragán, A. R. & Morales, C. I. (2014). Beneficios de las emociones positivas: Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1).

Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>

Braverman, M.T. (2001). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*.

Cuervo Martínez, Á., (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

Cyrlunik, B. (1989). *Bajo el signo del vínculo*. Gedisa.

Cyrlunik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

Deichmann, F. & Ahnert, L. (2018) The terrible twos: How Children cope with frustration and tantrums and the effect of maternal and paternal behaviors. *Infancy*.

Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G.O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *ConCiencia EPG*, 7(Edición especial), 43-74. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg/eds.especial-3>

Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza & Janés.

Forés, A. & Grané, G. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma actual.

Forés, A. & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Colección sociocultural.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.

Grotberg, E. H. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Paidós.

Isen, A.M., Daubman, K. M. & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52.

Lee Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1.

Longo, A. M., (2022, 2 octubre). Por qué es importante estimular la resiliencia en los niños. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/familia/2022-10-01/por-que-es-importante-estimular-la-resiliencia-en-los-ninos.html>

Mateo, R. G.; Felicísimo, A.M. y Muñoz, J. (2011). Modelos de distribución de especies: una revisión sintética. *Revista Chilena de Historia Natural*.

Masten, A. S. & Powell, J. L., (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S.S. Luthar (Ed), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood and adversities*, Cambridge University Press.

Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1).

Olson, D., Russell, C. y Sprenkle, D. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI Theoretical update. *Family Process*, 22.

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16 (2), 85-112.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147.

Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti y otros (eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press.

Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14, 8, págs. 626-631

Seligman. M. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.

Seligman, M, Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress, *American Psychologist*, 60, 5.

Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2013). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en el desarrollo de tu hijo*. Alba

Soldevila Benet, A. (2009). *Emociónate: Programa de educación emocional*. Pirámide.

Suárez. P.A, & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 173-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>

Uriarte Arciniega, J. D., (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Ed. EOS.

Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.

Vera, B. (2008). *Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Calamar.

Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Adams, Bannister, and Cox.

Wolin, S.J. & Wolin, S. (1993). *Villard Books*.