



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Un modelo de escuela resiliente

Trabajo fin de grado presentado por: Ester Clemente Urraca

Titulación: Maestro Educación Infantil

Línea de investigación: proyecto educativo

Directora: Gema Campos Hernando

Ciudad: Zaragoza
29/01/2016
Firmado por: Ester Clemente Urraca

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es proponer una serie de pautas, medidas, puntos de vista y actividades que faciliten al maestro la transmisión de factores resilientes a sus alumnos. Para ello se proponen unos marcos de acción que incluyen: una serie de miradas por parte del maestro (entendidas como actitudes o formas de estar y vivir el trabajo), así como una manera de organizar la clase y relacionarse con los padres y madres de nuestros alumnos que favorezca la potenciación de la resiliencia en los mismos. El trabajo también contiene algunas actividades para la adquisición, por parte del maestro, de las miradas previamente nombradas. Todo ello con la finalidad de facilitar un cambio en el hacer y en el sentir diario en el aula y en nuestras vidas.

Palabras clave: resiliencia, maestro, respeto, educación infantil, educación emocional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN	5
1.2. OBJETIVOS.....	6
2. MARCO TEÓRICO: LA RESILIENCIA	7
2.1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA RESILIENCIA: LA CASITA.....	8
2.2. MARCOS DE ACCIÓN	12
2.2.1. La mirada del maestro	12
2.2.1.1. Mirada de amor y respeto	12
2.2.1.2. Mirada de comprensión y aceptación	13
2.2.1.3 .Mirada transmisora de salud emocional	14
2.2.1.4. Mirada alegre.....	15
2.2.1.5. Mirada creativa y curiosa.....	15
2.2.1.6. Mirada de autoridad amorosa (no enjuicia, concilia)	16
2.2.1.7. Mirada a los conflictos.....	17
2.2.2. La empatía en la relación padres-maestro	18
5. PROYECTO EDUCATIVO.....	22
5.1. FUNDAMENTACIÓN.....	22
5.2. OBJETIVOS.....	23
5.3. CONTEXTO.....	24
5.4. METODOLOGÍA	25
5.4.1. Organización del aula.....	26
5.5. ACTIVIDADES.....	27
5.5.1. Actividad 1: Organización de una clase respetuosa.....	27
5.5.2. Actividad 2: Funcionamiento y límites.	28
5.5.3. Actividad 3: Cuaderno de bitácora.....	29
5.5.4. Actividad 4: Cierra los ojos y siente.	29
5.5.5. Actividad 5: Cuaderno de los buenos momentos.	30
5.5.6. Actividad 6: Café semanal I.	31
5.5.7. Actividad 7: Café semanal II	32
5.5.8. Actividad 8: El protagonista de la semana.....	32
5.5.9. Actividad 9: La mesa de la paz	33

5.6. EVALUACIÓN	34
5.7 TEMPORALIZACIÓN	35
6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	36
6.1. CONCLUSIONES	36
6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
8. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.....	40
9. ANEXOS	41

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1	9
Tabla 1	35

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Un maestro no puede evitar que sus alumnos tengan problemas y dificultades a lo largo de la vida. Es por ello, que resulta imprescindible incluir en la vida diaria del aula la enseñanza y vivencia de habilidades y destrezas que permita a los alumnos enfrentarse a situaciones y vivencias adversas desde un punto de vista optimista y resiliente.

Las instituciones educativas deben potenciar el crecimiento integral de la persona (De la Caba, 2008). No sólo deben centrarse en aspectos puramente académicos, sino que tienen que ir más allá, y trabajar otros aprendizajes de tipo social, emocional, crítico, etc.

En este ámbito podemos hablar de la *capacidad resiliente*, definiéndola como la capacidad que los sujetos tenemos para superar una vivencia o situación dolorosa saliendo más fuertes de la misma (Cyrulnik, 2008).

El papel de la escuela, en lo que se refiere al desarrollo de los factores resilientes, es apoyar el trabajo educativo que hacen los padres en casa y asegurar que todos los alumnos pueden vivir e interiorizar herramientas de afrontamiento que les sirvan para superar con éxito situaciones complicadas.

Por otro lado, este trabajo parte de la idea de que la potenciación de los factores resilientes está muy unida con el respeto a la personalidad, y a las necesidades de los niños, así como a las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Partiendo de estas consideraciones, este trabajo tiene un enfoque preventivo cuyo objetivo reside en proporcionar algunas pautas, actitudes, miradas y actividades que puedan servir al maestro para transmitir a los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil herramientas resilientes, respetando lo que niño es y necesita y a lo que trae consigo (problemas, vivencias, creencias, etc.) (Wild, 2003).

Este trabajo se estructura en varias partes. En la primera parte, se justifica el trabajo y se plantean los objetivos. A continuación, se exponen los fundamentos teóricos sobre los que se fundamenta el trabajo. En el tercer apartado, se presenta el proyecto de trabajo. Por último, se exponen las conclusiones del trabajo así como sus limitaciones y se plantean futuras líneas de investigación y actuación en relación con el tema abordado.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo general que persigue este trabajo consiste en proponer una serie de medidas, actitudes, organización y vida en el aula que sirvan para acercarnos a un modelo de escuela que fomente el desarrollo de las habilidades resilientes de sus alumnos.

Los objetivos específicos hacen referencia a:

- Sintetizar la bibliografía referida a la resiliencia, exponiendo sus aspectos más importantes.
- Exponer las herramientas necesarias para ser resilientes.
- Adaptar los contenidos de los factores favorecedores de la resiliencia al ámbito de la etapa educativa de Educación Infantil.
- Proponer una serie de medidas y actitudes que le sirvan al maestro para vivir su trabajo con plenitud y alegría, y que le ayuden a entender, respetar y ver las necesidades, características y potencialidades de sus alumnos, transmitiendo la personalidad resiliente.
- Presentar un conjunto de medidas de organización del aula y metodología que faciliten el desarrollo de la competencia resiliente.
- Formular una serie de pautas relacionadas con la interacción escuela-familia y maestro-maestro que faciliten la acción conjunta de la comunidad educativa.

2. MARCO TEÓRICO: LA RESILIENCIA

Según la RAE, la resiliencia, en el ámbito de la física, se refiere a la capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido. Si aplicamos este término a la psicología, la RAE define resiliencia como la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. Cyrulnik (2004) añade que la resiliencia conlleva que el individuo traumatizado se sobrepona y se reconstruye de manera positiva.

Podríamos distinguir dos componentes en la capacidad resiliente. La primera haría referencia a la resistencia a la destrucción, es decir, la capacidad de protegerse frente a los problemas o situaciones adversas. El segundo componente conllevaría la superación positiva del problema. El concepto de resiliencia también incluye la habilidad de la persona para afrontar y expresar sus problemas de una forma socialmente aceptable (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Catret (2007) señala que la resiliencia no es una capacidad innata y estable, es una habilidad que hay que trabajar y estimular y que puede variar según las circunstancias, el contexto y la etapa de vida. Además, los procesos que conlleva la capacidad resiliente se llevan a cabo en interacción con el medio social y cultural; por tanto se trata de un proceso interactivo sujeto-ambiente.

Los niños que han de enfrentarse a un problema tienen siempre que adaptarse. Pero esa adaptación no siempre es positiva (sumisión, renuncia a ser uno mismo, indiferencia, etc. La resiliencia es fruto de la interacción entre el sujeto y su entorno, entre los factores de riesgo y los factores potenciadores. Entre los factores de riesgo en la infancia encontramos el maltrato, el aislamiento social de la familia, las enfermedades crónicas o mentales así como la drogadicción de los padres, etc. Por otro lado, los factores de protección comprenden la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar

simpatía, el sentido del humor, el sentido de la vida, la posibilidad de escenificar el acontecimiento traumatizante, aptitudes y competencias propias del sujeto, etc. En cuanto al entorno, uno o varios tutores de vida que despierten la conciencia del niño, en quienes éste confíe y que le muestren su confianza y aceptación pueden ayudar mucho (Vanistendael y Lecomte, 2002).

La resiliencia propone trabajar no sólo sobre los factores de riesgo, sino apoyar la potenciación de las capacidades protectoras que facilitan al individuo afrontar dificultades. Seguir un modelo preventivo supone una modificación mental en los maestros sobre cómo ven y piensan la situación de sus alumnos. La resiliencia centra su atención en la potenciación de los factores protectores, evitando compadecerse de alumnos que puedan estar viviendo una situación difícil ya que eso los debilita. Al centrarnos en el desarrollo de habilidades, estamos dando a los alumnos oportunidades y seguridad, lo que permite tener esperanza y expectativas (Manciaux, 2003).

Barudy (2005) afirma que aunque hay estímulos que son objetivamente amenazantes, la mayoría no lo son. Los aprendemos a vivir como amenazantes debido a nuestras vivencias, lo que no quiere decir que sean menos dolorosos que los objetivamente amenazantes. Por ejemplo, la separación de unos padres no es objetivamente dañina, pero puede serlo si los padres lo transmiten así y el hijo o hija lo percibe de tal manera.

2.1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA RESILIENCIA: LA CASITA

Vanistendael y Lecomte (2002) visualizan la resiliencia y sus elementos como una casa. *La casita de la resiliencia* es una representación gráfica de los diversos factores potenciadores de la resiliencia. La estructura de la casa no es inamovible sino que se adapta a la persona y situación en particular; así, cada persona tiene una casa diferente. Además, hay que tener en cuenta, que las distintas habitaciones están conectadas.

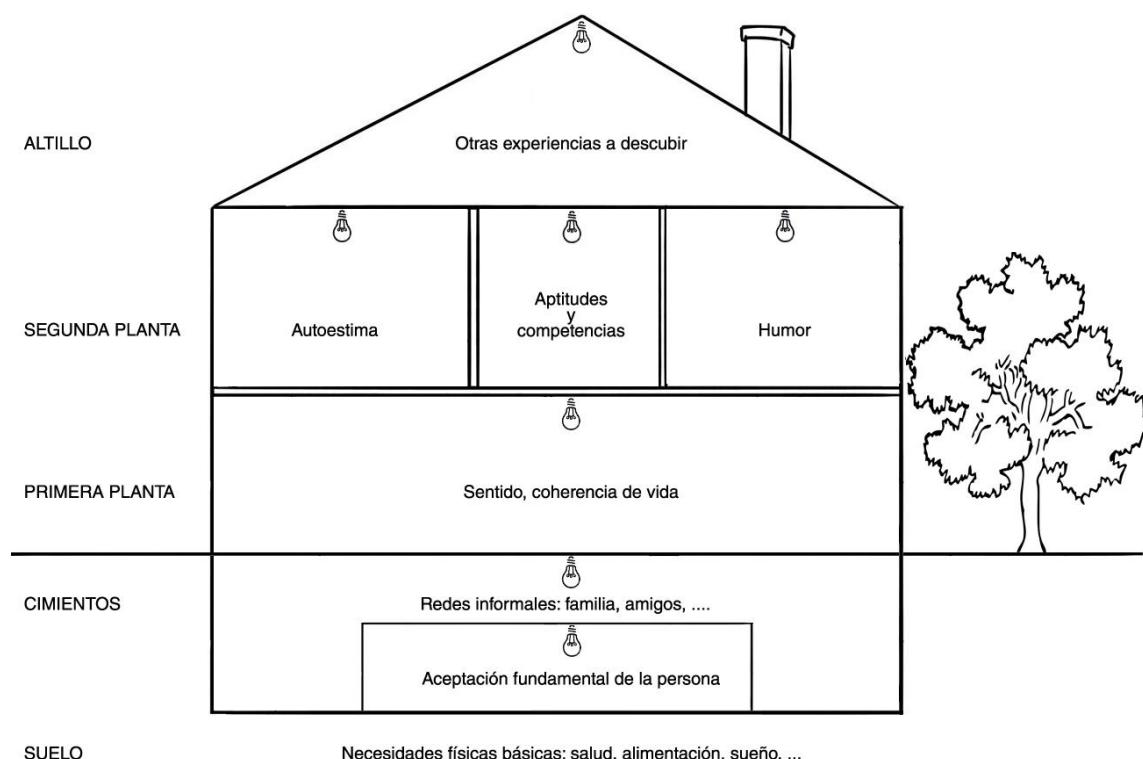


Imagen 1. La casita de la resiliencia. **Fuente:** Elaboración propia a partir de Vanistendael y Lecomte (2002, pag.175)

La base necesaria para construir toda casita resiliente son las necesidades fisiológicas cubiertas ya que si no es imposible centrarse en otro tipo de tareas (Wild, 2002). A este respecto, la escuela tiene que estar atenta a que el niño llega limpio, no se duerme en clase, no pasa hambre, etc. Si este fuera el caso, el colegio podría hablar con la familia y en caso de que no se solucione el problema o que la situación fuera bastante grave, se debe dar parte a los servicios sociales para que estos actúen.

En segundo lugar, todo el mundo necesitamos sentirnos aceptados tal y como somos, con todas nuestras imperfecciones. Normalmente, los niños y niñas tienen como personas incondicionales los miembros de la familia. Sin embargo, hay niños y jóvenes que no pueden contar con el apoyo familiar y tienen que buscar esa aceptación fundamental en otras personas. A estas personas capaces de brindar a los menores (o mayores) esa aceptación que necesitan, se les llaman “Tutores de Resiliencia” (Forés y Grané, 2012). Un tutor de resiliencia puede ser un amigo, un profesor, un vecino, etc. cualquiera que le demuestre que le importa y que estar con él no es una obligación. Estas

personas deben saber ver y escuchar ya que, todos los niños en general, y los niños maltratados en particular, necesitan sentir que no van a ser juzgados o rechazados, si no que van a ser queridos, entendidos, aceptados y protegidos.

En tercer lugar, para que una persona pueda desarrollarse, necesita encontrar un sentido a la vida. Un hecho doloroso, como por ejemplo la disminución de la atención que recibe el niño debido a la llegada de un nuevo hermanito o una situación de drogadicción en los padres, suele ser al principio incomprensible y el individuo experimenta la necesidad de encontrarle un sentido para que no se convierta en un tema obsesivo. El sentido que se le dé a los hechos o situaciones no siempre es positivo. Sin embargo, comprender y/o aceptar lo que ha pasado evita que se produzca una reproducción del mismo patrón (Cyrulnik, 2004).

Vanistendael y Lecomte (2002) afirman que el perdón, sin idealización, es también una puerta hacia la resiliencia y liberación. El perdón entendido como una toma de conciencia del mal que ha hecho esa persona sin reducir al otro ser humano a esa acción que ha cometido. El perdón es primero intelectual; es decir, está guiado por la reflexión y la voluntad. Al cabo del tiempo, el perdón se vuelve también emocional, desapareciendo así los sentimientos de amargura.

En la segunda planta de la casita nos encontramos con la autoestima como otro factor que facilita la resiliencia. La imagen de uno mismo la elaboramos desde la niñez a través de las relaciones con las personas más significativas de nuestro entorno. En esta imagen también influyen las necesidades de ser reconocido, querido y aceptado, por eso si nuestro entorno nos acepta tal cual somos, es mucho más fácil el crecimiento personal. La valoración y la estima que se tiene de uno mismo facilita una actitud positiva de *puedo conseguirlo*, es decir, de confianza y respeto por sí mismo que permite enfrentarse a las circunstancias creyendo que se pueden superar. La autoestima es producto de las imágenes registradas que llegan de las diversas fuentes: los mensajes que escucha, el trato que recibe, el grado de realización y reconocimiento de sus logros, etc. (De la Caba, 2008).

Otra de las habitaciones de la casita de la resiliencia son las competencias y aptitudes. Las competencias son muy variadas: profesionales, cognitivas, sociales, etc. Las habilidades socio-emocionales facilitan las relaciones interpersonales y el saber manejarse en situaciones difíciles y/o conflictivas. Dentro de estas habilidades se incluyen la comunicación, el diálogo, el respeto, la cooperación, la colaboración, la empatía, la asertividad y la resolución de conflictos (Torres, 2008). La competencia social, no sólo le va a ayudar a la persona a conseguir el mejor clima posible en el ámbito del problema, sino que le va a permitir hablar de los acontecimientos o situaciones dolorosos que ha vivido de forma “socialmente aceptable”. Además, una buena habilidad social mejora las capacidades de seducción para crear apegos con otras personas, que no necesariamente tienen que pertenecer a la familia (Martínez, 2006).

Por otro lado, el locus de control interno es una competencia muy útil ya que permite sentir a la persona cierto control sobre su propia experiencia. Sin embargo, tampoco conviene que esta capacidad sea desproporcionada porque sino puede provocar culpabilidad (Güell y Muñoz, 1999).

Dentro de las capacidades cognitivas, y desde el planteamiento de este trabajo, no es tan importante que el niño tenga ciertos conocimientos específicos, como que sepa pensar; incluyendo en pensar la capacidad de: razonar, argumentar, analizar, hacerse preguntas y respondérselas, buscar información, crear vínculos, etc.; es decir aprender a reflexionar de forma eficaz y autónoma. Además, el saber pensar mejora la autoestima al descubrir que es capaz de generar conocimiento por sí mismo y proporciona sentido ya que responde al porqué del pasado y al qué del futuro (Wild, 2006).

La última de las habitaciones de la casita de la resiliencia, pero no menos importante, es la del humor. El humor descubre el lado positivo aunque sea ínfimo. Éste se nutre de las incongruencias creadas por las imperfecciones y vuelve soportable la tensión entre el ideal y la realidad. El humor permite poner *tierra* entre la persona y el problema, verlo de forma exteriorizada y compararlo con otros a nivel mundial, pensar que no es tan grave. Así, el

humor permite aceptar las propias imperfecciones guardando la voluntad para mejorar (Cyrulnik, 2008).

Además, el humor permite contar hechos o situaciones que de otra forma, de una manera neutra o angustiosa, no nos atreveríamos a contar por temor a la impresión que pudiésemos causar en los demás. Por tanto, el humor es una vía de escenificación del acontecimiento traumatizante, liberador de la angustia interna, y reelaborador de la historia (Cyrulnik, 2008).

2.2. MARCOS DE ACCIÓN

2.2.1. La mirada del maestro

El simple y a la vez complejo hecho de cómo presentamos y guiamos las actividades y de qué significado atribuimos a nuestros alumnos y sus familias y a lo que ocurre en el aula, puede acercarnos o alejarnos de un modelo emisor de habilidades resilientes. Las siguientes son algunas formas teórico-prácticas de vivir el día a día en el aula que pueden ayudarnos a transmitir estas habilidades.

2.2.1.1. *Mirada de amor y respeto*

El amor y el respeto son las piedras angulares para el buen desarrollo de las personas. Según Rebeca Wild (2006), el amor ilimitado, absoluto e incondicional es la base de la vida e influye en todos los procesos de desarrollo. Este amor debe respetar las necesidades vitales de cada etapa ya que por muy profundo que sea, puede doler cuando no respeta.

Los niños necesitan amor y hacen todo lo posible para conseguirlo, aunque eso les aliena. Los niños deberían poder sentir que son amados en todas las situaciones. Les podemos marcar un límite claro, sin dejar de mostrar que les queremos. La autonomía y la libertad no pueden desarrollarse cuando el niño no está seguro de ese amor (Wild, 2006).

2.2.1.2. Mirada de comprensión y aceptación

La emoción reprimida es dolorosa, como dice Cyrulnik (2008), si el trauma no se socializa, puede robustecerse y ocupar toda la vida psíquica y aísla del mundo al niño herido. Por tanto, cuanto más hable el niño acerca del problema, más logrará comprender ya que el niño aclara sus pensamientos y sentimientos.

En ciertas ocasiones, los niños no se atreven o no saben cómo hablar de la situación que les preocupa, por ejemplo, la separación de sus padres. Sin embargo, otros niños de la clase pueden haber pasado por la misma situación o una parecida y haberla vivido con naturalidad o con aceptación. En estos casos, podemos preparar situaciones en las que surja con naturalidad hablar sobre el tema. Por ejemplo, en el caso antes mencionado, podemos contar un cuento que hable de familias o preguntarles a los niños sobre sus familias, y aprovechar la naturalidad con el que uno de los niños cuenta su situación para que el otro sienta que no es algo que no pueda contar, algo que deba temer y pueda sentirse seguro para expresarse.

Con esto vemos que las reacciones de los espectadores (en este caso maestros) son de vital importancia. Si el maestro reacciona a la historia que el niño le ha contado como traumatizante con indiferencia, el alumno se encerrará más en sí mismo y las consecuencias pueden ser devastadoras; si el maestro reacciona con compasión, el niño interpretará la situación como algo que le ha tocado sufrir sin más remedio y por tanto, su locus de control externo respecto a la situación aumentará. Sin embargo, si el maestro reacciona con empatía y aceptación, el niño se siente comprendido, reconocido y aceptado y sabe que no está solo (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

A estas edades, a los niños les cuesta expresar descripciones problemáticas. Sin embargo, tienen una gran habilidad para resolver los problemas a través de la imaginación y el juego. Una de las técnicas que podemos utilizar es la narrativa exteriorizante que consiste en contar el problema, dándole forma física y nombre. Esta escenificación se puede hacer a través del dibujo, el relato, el juego o el teatro (Perpiñan, 2013).

2.2.1.3 .Mirada transmisora de salud emocional

La premisa aquí es que el aprendizaje llega desde la emoción (Sátiro, 2012). Los maestros, como modelo, no tenemos que tener miedo de mostrar nuestras emociones. Si queremos que nuestros alumnos tengan una buena salud emocional, es necesario que les mostremos que es positivo vivir las emociones, no solo las positivas, sino todas. Esto no quiere decir que nos tengamos que dejar llevar por ellas, pero nos podemos y debemos permitir sentirnos en nuestro cuerpo (Elias, Tobias, y Friedlander, 1999).

No hay emociones positivas y negativas, buenas y malas. Las emociones están ahí y hay que sentirnos (Elias, Tobias y Friedlander, 1999). Por ese motivo no debemos decir a un niño que llora porque está triste, “no te preocupes, no pasa nada, ya está, deja de llorar”; o al niño que está enfadado (teniendo en cuenta que el enfado suele ocultar tristeza), “no, no te puedes ir a ese rincón, ahora tienes que estar aquí y hacer esto, deja de enfadarte”. Si hacemos esto, transmitimos a nuestros alumnos la idea de que hay sentimientos buenos, que está bien que expresemos; y sentimientos negativos que debemos reprimir y guardar para nosotros.

Como ya hemos dicho en el marco teórico, un autoconcepto ajustado y una autoestima positiva son factores importantes para aumentar los factores protectores. Por esa razón, tenemos que estimularles y ofrecerles un gran abanico de posibilidades y situaciones para que descubran quiénes son, mientras aprenden a preguntarse quiénes quieren ser, ayudándoles a ver si les gusta ser así o si quieren cambiar (Sátiro, 2012).

Desarrollar la empatía es también muy importante para crear un ambiente en el que los niños sientan confianza para expresarse. A los niños de estas edades les resulta muy difícil ponerse en el lugar del otro debido a su egocentrismo. Sin embargo, debemos ser ejemplo y crear entornos sociales que permitan ejercer y desarrollar esta capacidad (Sátiro, 2012).

Tenemos que reconocer y mostrar a los niños sus potencialidades y las de los demás, porque todos las tenemos. Las conductas inapropiadas se tendrán que corregir pero deberán ser presentadas no como características definitorias, sino como conductas concretas modificables. Tenemos que ayudar

a los niños a distinguir lo que es permanente, y por lo tanto parte de su identidad, de lo que son acciones concretas (Wild, 2006).

Así pues, desde la escuela conviene reconocer en los niños los aspectos positivos que tienen, el aprendizaje que están haciendo y cómo superan los problemas que van teniendo. Esto les proporciona confianza y seguridad en sus posibilidades y les permite ser ellos mismos sin miedo a ser juzgados por lo que son o por lo que han vivido.

2.2.1.4. Mirada alegre

El humor modifica el sufrimiento (el nuestro y el de los demás hacia nosotros) y le da cierta sonrisa. El humor vuelve soportable la diferencia entre el ideal y la realidad. El humor hace más fácil contar y encajar los traumas (Manciaux, 2003).

Aquí, el maestro debe ser de nuevo modelo. El humor tiene que estar presente diariamente en el aula. El maestro se debe reír de sus errores y de sus torpezas. Así, los alumnos ven que no pasa nada por no hacerlo bien o por no ser perfectos y que nuestros errores y torpezas y situaciones nos sirven para aprender y reírnos.

2.2.1.5. Mirada creativa y curiosa

Robinson (2009) asegura que la creatividad también nos puede ayudar a resolver todo tipo de problemas y por lo tanto debe ser reforzada en el aula. La creatividad va mucho más allá del pensamiento lógico ya que implica a todas las áreas de nuestro cerebro y cuerpo y no es un pensamiento lineal.

Para fomentar el pensamiento divergente en clase podemos proponer actividades abiertas que permitan múltiples respuestas y que tengan en cuenta las preferencias y niveles cognitivos de todos los alumnos. Este tipo de tareas engancha más al alumno ya que se adapta y responde al propio *ser* del niño y esto hace que éste se siente más activo en su propio aprendizaje. Además,

debemos permitir respuestas erróneas o no válidas ya que son parte del aprendizaje y/o camino a la solución.

En esta misma línea, los maestros tenemos que intentar evitar dar las respuestas en el mismo momento en el que se plantea el “problema”. Solemos hacer esto con la intención de ahorrarles y sobre todo ahorrarnos tiempo. Sin embargo, las prisas no son buenas consejeras. Cuando tenemos tiempo y dejamos a los niños hacer y pensar podemos llegar a un montón de respuestas, más o menos válidas, pero sí creativas y profundas que dan a los niños, por lo menos, herramientas para buscar soluciones (Wild, 2006).

Por otro lado, presentarles a los niños interrogantes y misterios adaptados a su edad e intereses es una fuente de curiosidad para ellos. Y la curiosidad es motor de aprendizaje ya que es una fuente muy importante de motivación intrínseca (Mora, 2013).

2.2.1.6. Mirada de autoridad amorosa (no enjuicia, concilia)

Los límites son necesarios. Rebeca Wild (2006) define los límites como puntos de apoyo que sirven para que toda persona pueda orientarse en el mundo. A la hora de poner límites tenemos que tener en cuenta dos factores. Primero la diferenciación entre necesidades auténticas y necesidades sustitutorias. En este sentido, lo que en un nivel de desarrollo constituye una necesidad auténtica, puede que sea una necesidad sustitutiva en otro. En segundo lugar, tenemos que tener en cuenta que no podemos plantear centenares de límites; por tanto, tenemos que plantearnos cuáles son los límites realmente importantes.

Debemos estar presentes cuando recordemos el límite. No debemos hacer como si no viéramos lo que está pasando y luego reaccionar cuando no podamos más. Cuando notemos que se está llegando a un límite, tenemos que ponernos a la altura del niño, establecer contacto visual, y entonces, en tono no amenazante les recordamos el límite y la consecuencia. De esta manera el niño recibe la información de una persona que le quiere (y no que le rechaza) pero que no le deja hacer algo. Un niño que es querido puede aceptar los

límites establecidos aunque le duelan. Sin embargo, tampoco se trata de anticiparnos a la vivencia del límite, le podemos avisar de que está cerca de él, pero le tenemos que dejar que actúe sino nos estamos adelantando a unos acontecimientos que quizá no ocurran. Si evitamos que viva el límite, convertimos al niño en dependiente y limitamos su desarrollo del autocontrol.

Ante episodios de descontrol emocional, la conducta del maestro debe ser tranquila y coherente. Además, cualquier conducta transgresora, tiene que haber dos respuestas. La primera sancionadora y de vivencia de las consecuencias; y la segunda reeducadora que iría encaminada a comprobar si hay algún trasfondo en esa acción.

Por otro lado, muchas veces, los impulsos que les llevan a los límites nos pueden mostrar los intereses de los niños. Por ejemplo, en las edades de infantil, a los niños les encanta jugar en los baños con el agua. Nuestra norma puede ser que en el baño no se juega con el agua porque se ensucia el baño y se malgasta mucha agua. Sin embargo, partiendo del interés que muestran por el agua, podemos crear unos talleres que les permitan jugar y experimentar con el agua. Como vemos, muchos límites pueden tener umbrales: lo que está permitido en determinados contextos, puede no estarlo en otros.

2.2.1.7. Mirada a los conflictos

Los adultos solemos estar tentados a adelantarnos a las propias conclusiones, percepciones y decisiones de los niños, aunque sea con la intención de ahorrarles/nos esfuerzo y frustración.

Lo mismo ocurre con los conflictos, tendemos a resolverlos por ellos, cuando en la mayoría de los casos los podrían resolver ellos con la presencia y apoyo del adulto. En el patio del colegio es cuando se dan la mayoría de los conflictos. Muchos de los niños suelen acudir al profesor en busca de apoyo. Nosotros en vez de ir y solucionarlo a nuestra manera, podemos decirle al pequeño “Te voy a acompañar y me quedo contigo mientras le dices lo que me has dicho a mí y como te has sentido, ya verás cómo entre los dos lo solucionáis”. El estar presentes cuando notemos que hay un conflicto (sin

intervenir) transmite la seguridad a los niños de que estamos allí para garantizar los límites (Wild, 2006).

Muchos niños a estas edades tienen dificultades para responder a preguntas del tipo “¿por qué?” Sin embargo, podemos preguntarles lo mismo de otra manera más comprensible para ellos y menos acusadora “¿qué ha pasado? ¿Qué había pasado antes? ¿Qué sientes?”. También, es buena idea hacerles las preguntas mostrándonos confusos. De esta manera adoptamos una postura no amenazante con la que los niños se sienten más seguros a la hora de contar lo que ha pasado y surgen las posibles contradicciones sobre los hechos. Otra técnica puede ser el parafraseo. El parafraseo puede ayudar a el alumno a sentirse escuchado y reconocido pero no enjuiciado (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

Ante los actos de violencia que pueden ocurrir en la escuela tenemos que entender que estos actos esconden una historia de dolor, de la que tanto el agresor como la víctima (si es recurrente) forman parte. La acción que emprendamos para solucionar el problema que hay detrás de la violencia debe incluir a los dos. A la víctima le tenemos que dar recursos para que sepa cómo actuar. Respecto a los agresores, hay que escuchar sus razones porque normalmente sienten que han sido tratados injustamente y en cierta medida puede ser verdad, sólo que no es la forma adecuada de expresar el enfado que sienten y debemos dejarles claro que no lo vamos a permitir. Hay que ayudarles a que vean el dolor que el otro sufre con sus agresiones y hay que darle medios alternativos para expresar su rabia y dolor (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

2.2.2. La empatía en la relación padres-maestro

Escuela y familia no deberían ser mundos paralelos sin ningún tipo de relación. Los conocimientos y creencias de los padres hacia sus hijos resultan una información útil para los maestros; y los conocimientos de los maestros acerca de sus alumnos y del proceso de desarrollo y aprendizaje ayudan a los

padres. Y la acción conjunta de padres y maestros hace feliz al niño y evita que se sienta confuso e inseguro.

Siguiendo los argumentos de Olvera, Traveset y Parellada (2011), los maestros tenemos que tener muy claro que los alumnos serán fieles a sus familias por encima de todo. Por tanto, aunque no compartamos algunas de las creencias del sistema familiar del alumno, debemos respetarlas.

Cuando mantengamos una entrevista con los padres debemos estar abiertos a conocer el sistema familiar de nuestros alumnos, con una mirada empática y sin hacer juicios. Lo ideal sería que tanto el padre como la madre pudieran venir a la reunión para así contrastar las opiniones de uno y de otro. Si esto no pudiera ser, resulta útil hacer referencia al miembro ausente. La presencia del padre y madre es aún más importante si cabe cuando los padres están separados, ya que en cada uno de estos sistemas puede haber actitudes y pensamientos diferentes. Si los padres separados no quisiesen estar juntos durante la reunión, sería recomendable que pudiésemos tener entrevistas por separado.

Primero, podemos escuchar lo que opinan ellos acerca de sus hijos, no sólo como alumnos sino como personas. Esto nos servirá para identificar cuáles son sus sentimientos y pensamientos acerca de nuestros alumnos. Además, cuando la familia se siente escuchada y aceptada se abren a la acción conjunta y comprometida. En el caso de que el posicionamiento de la familia y de la escuela fuese muy diferente en cuanto a normas básicas, es importante que ayudemos al niño o niña diferenciar los ambientes escuela-familia y sus normas, sin recriminaciones pero con firmeza.

Una vez escuchada la opinión de la familia, podemos expresar la nuestra. Podemos empezar hablando sobre lo que estamos de acuerdo con ellos y seguidamente pasar a los aspectos sobre los que tenemos otra opinión y justificar el porqué. No podemos centrarnos sólo en los aspectos académicos (y menos aún solo en los negativos), la escuela está para educar a las personas y por tanto tenemos que comentar también aspectos de su crecimiento personal, social y emocional. Es muy útil también hablar sobre el alumno teniendo en cuenta de que se trata de un proceso, no de un estado

perpetuo. Si creyésemos que el alumno tiene algún problema, la conversación poco a poco debe ir centrándose en el mismo, manteniendo el tono empático y no acusador. Si las familias reconocen el problema, es muy positivo que se establezcan unas pautas de actuación comunes; si las familias no lo quieren ver, podemos comentarles lo que nosotros estamos haciendo, igualmente sin tono acusador, dejando entender que estamos intentando hacer lo mejor posible, igual que ellos lo intentan. Si la familia quisiese abrirse a nosotros y contarlos problemas que traspasan nuestra competencia, es importante que les escuchemos empáticamente y que les informemos de los posibles servicios a los que pueden acudir: equipo psicopedagógico del centro, orientador, trabajador social de la comunidad, asociaciones de apoyo psicológico, centro de salud, etc.

El cómo y dónde nos sentemos también transmite mucha información a las familias. No es lo mismo sentarnos enfrente o lejos, que sentarnos cerca y al lado.

Para las entrevistas podemos tener un registro para cada uno de nuestros alumnos en el que apuntemos los asistentes, los puntos tratados por ambas partes, los acuerdos alcanzados, y una firma de ambas partes. El hecho de tener un documento escrito puede favorecer el compromiso de ambas partes para alcanzar los objetivos marcados.

Por otro lado, durante el curso escolar podemos preparar alguna actividad que requiera la presencia de los padres. Por ejemplo, pueden venir a contarnos en qué trabajan, o cosas de su hijo, o a cómo eran cuando eran ellos pequeños; también pueden venir a ayudarnos a preparar alguna actividad, o a ver una actuación de sus hijos. Este tipo de actividad ayuda a que los padres no se sientan excluidos del sistema educativo sino parte de él y por tanto supone un incremento en la confianza que depositan en la escuela y en los maestros de sus hijos.

En relación con nuestros alumnos y las familias de éstos hay un aspecto que también tenemos que tener muy en cuenta. No son pocos los casos en los que nos encontramos con niños que, sin tener un déficit intelectual, no conseguimos que aprendan. En estos casos debemos mirar a las familias e

intentar descubrir si las familias les permiten a sus hijos aprender en la escuela. Hay culturas que creen que las niñas no necesitan ir a la escuela, o que sus hijos varones tendrían que tener maestros varones, o etnias que piensan que en la escuela no se enseña nada útil. Como ya hemos dicho anteriormente, los hijos son muy fieles a sus padres, y si los padres no quieren que aprendan en la escuela, ellos, no aprenden. En estos casos, el trabajo con las familias es muy delicado e importante. Si queremos conseguir que estos niños aprendan resulta de vital importancia hacer entender a las familias que no vamos en contra de su cultura sino que queremos lo mismo que ellos, que sean personas felices y con éxito en todas sus dimensiones: social, emocional, laboral, personal, etc. No siempre esto es fácil o posible pero es el camino.

Respecto a los padres separados, es importante hacerles comprender que sus hijos quieren y necesitan a su padre y a su madre, a los dos. Si entre ellos se critican o no se *miran bien*, el niño siente que cuando está con uno, traiciona al otro y al revés. Por tanto, debemos intentar transmitir esto a los padres, que aunque el amor entre ellos se haya acabado es trascendental mantener el respeto por, entre otras cosas, el amor que los dos sienten hacia su hijo, para que el niño tenga así permiso para querer a los dos.

5. PROYECTO EDUCATIVO

5.1. FUNDAMENTACIÓN

La escuela siente mucha presión para que los alumnos aprendan los contenidos establecidos. Estas presiones vienen de la Administración, de los padres, del equipo directivo e incluso de nosotros mismos. La etapa de Educación Infantil siempre ha estado más libre de estas presiones, pero progresivamente el apremio que los maestros sienten para que sus alumnos acaben la etapa sabiendo cómo leer y escribir es mayor. Este hecho marca que el sistema educativo y los maestros tendamos a dejar en segundo plano un importante objetivo educativo prioritario: aprender a ser felices y a querernos (pese a las circunstancias).

Existen muchos proyectos para trabajar la salud emocional, pero no hay tantos para potenciar la resiliencia. La resiliencia implica salud emocional, pero a la vez, es un concepto más amplio y complementario y hace especial hincapié en la integración del dolor en la personalidad como experiencia enriquecedora. Todos sufrimos tarde o temprano, más o menos. La cuestión no radica en evitar sentir dolor (y por tanto evitar vivir), sino que se trata de encajar, aceptar y superar el dolor aprendiendo de ello (Olvera, Traveset y Parellada, 2011). Para conseguirlo se necesita disponer de una serie de herramientas emocionales, un buen sentido del humor, y personas que nos comprendan y acepten.

La escuela infantil es un lugar ideal para potenciar la prevención primaria. En la escuela, podemos crear contextos de calidad que potencien el desarrollo emocional sano de nuestros alumnos así como la adquisición de habilidades que les sirvan para enfrentarse a los posibles problemas que puedan tener a lo largo de sus vidas.

Este proyecto no pretende exponer una serie de actividades puntuales a realizar con los alumnos para ayudarles a mejorar los factores resilientes. Como se ha comentado anteriormente, ya hay una gran cantidad de material

que nos puede resultar útil para este propósito. Además, este proyecto defiende que más que crear actividades específicas, se trata de generar un cambio en la mirada del maestro con los niños, y del maestro con padres y compañeros para así transmitir esta nueva forma de ver la vida y las personas a los niños.

Potenciar la resiliencia en nuestros alumnos necesita mucho más que actividades puntuales. Por ello, lo que este proyecto pretende es proporcionar una serie de ideas que unidas a otras muchas que hayamos podido leer, escuchar o vivir, nos ayuden a generar un cambio en nuestra mirada hacia lo que ocurre y hacemos en el aula.

Este proyecto se va dividir en varios apartados. Primero plantearemos los objetivos de este proyecto educativo. A continuación estableceremos el contexto en el que el proyecto educativo se va a llevar a cabo. Después, comentaremos la metodología subyacente al proyecto. En cuarto lugar, se plantearán una serie de actividades que el maestro puede llevar a cabo para favorecer el desarrollo de su actitud y mirada resiliente; así como algunas ideas para llevar a cabo en el aula. Para terminar, se comentará como se va a realizar la evaluación y el cronograma o temporalización del proyecto.

5.2. OBJETIVOS

Los objetivos de este proyecto educativo son los siguientes:

1. Favorecer el establecimiento de un clima de aula relajado y respetuoso con las necesidades del alumno.
2. Promover el desarrollo de los factores potenciadores de la resiliencia en los alumnos a través del ejemplo del maestro y del trabajo conjunto escuela-familia.
3. Facilitar la adquisición de herramientas y actitudes resilientes a los maestros.

4. Fortalecer la relación colegio-maestro.
5. Establecer unos límites necesarios en el aula que potencien la convivencia y el desarrollo personal integral.
6. Proporcionar herramientas a los alumnos para que sientan, viven e integren las emociones de una manera sana.

5.3. CONTEXTO

El colegio en el que se va a desarrollar el proyecto es un colegio público situado a las afueras de Zaragoza. El barrio donde se sitúa el colegio tiene varios parques, uno de ellos cerca del colegio, y no es un barrio con demasiado tráfico. Entre los servicios públicos con los que cuenta el barrio, podemos resaltar el polideportivo, el centro cívico y la biblioteca.

Las familias de los alumnos pertenecen, predominantemente, a la clase trabajadora. La mayoría de la población tiene estudios primarios y sólo el 25% tiene estudios secundarios o superiores. Hay un porcentaje considerable de inmigrantes y otras etnias (gitana).

El colegio donde se va a realizar la intervención cuenta, entre otras cosas, con una sala de psicomotricidad, un aula de música, un aula de informática y un espacio del recreo para la etapa de infantil donde encontramos toboganes, casitas, un arenero y una zona arbolada. En el colegio hay dos vías por cada nivel. El número de alumnos por cada aula es de unos 23-25 estudiantes.

El proyecto va dirigido a todo el ciclo de educación infantil. Cada maestro tendrá en cuenta esta visión resiliente con sus alumnos en el aula así como con todos los demás en espacios comunes.

5.4. METODOLOGÍA

La base de la metodología del proyecto es la aceptación y el respeto. Esta aceptación y respeto debe partir de la aceptación y respeto de nosotros mismos como personas y maestros y debe incluir a nuestros alumnos, a sus familias y nuestros compañeros.

Como ya hemos dicho en la justificación, este proyecto no se centra en el desarrollo de actividades puntuales para potenciar los factores resilientes (creatividad, humor, educación emocional, etc.) porque se ha considerado que ya hay muchas. Este proyecto se centra en cambiar la mirada del maestro para que así cambie la perspectiva con el que se hacen las cosas en el día a día en el aula. Los momentos cotidianos del aula nos pueden ofrecer la mejor oportunidad para trabajar y potenciar factores resilientes. Muchas actividades podrían ser muy similares a las que se vienen haciendo, lo que cambia es la mirada.

Hay que hablar mucho con los alumnos, aprovechar toda oportunidad para hablar de los temas que van surgiendo y que por tanto les interesan o preocupan. La asamblea puede proporcionar un momento ideal de interacción social donde los niños pueden expresarse y escuchar a los demás. En este momento, los niños nos pueden contar lo que les ha pasado en casa o lo que han observado o aprendido el día anterior. Estos temas que despiertan el interés en ellos pueden convertirse en los proyectos que se trabajen que el aula.

Este trabajo sigue un enfoque sistémico ya que el maestro mira a sus alumnos no solo individualmente sino como parte de su familia, de la sociedad, de la escuela, etc. (Olvera, Traveset y Parellada, 2011). El enfoque constructivista también está muy presente en este proyecto ya que este proyecto no busca enseñar directamente las habilidades que pueden ayudar a los alumnos a ser resilientes sino que busca mostrar una forma de hacer que los alumnos vivenciarán y podrán interiorizar.

5.4.1. Organización del aula

Una clase respetuosa debe tener todo lo necesario para cubrir las necesidades de los alumnos y para fomentar su desarrollo, algo que está muy unido a sus intereses.

En esta etapa se inicia la utilización de símbolos pero la manipulación de objetos sigue siendo fundamental. De esta característica nace la necesidad de tener en el aula diferentes rincones que fomenten el juego simbólico, como pueden ser el rincón de la cocinita, el de los médicos, etc. Los juegos manipulativos lógico-matemáticos (puzzles, memories, etc.) y lectoescritores (letras de lija, letras magnéticas) también resultan interesantes a los niños de estas edades.

Todas las actividades nombradas pueden organizarse en ambientes preparados. Estos entornos tienen en cuenta las características e intereses del niño y no tienen peligros activos de tal manera que el adulto no necesita intervenir para nada y los alumnos son libres de hacer o de no hacer. El adulto aunque no intervenga, tiene que estar con una actitud afectuosa y respetuosa. Además, todos los entornos preparados necesitan límites y normas que marquen el respeto a los compañeros y al material (Wild y Wild, 2002).

Los materiales que dejamos que los niños manipulen deben estar accesibles, es decir se deben encontrar a su altura para que así puedan ser independientes a la hora de utilizarlos. También deben ser resistentes. No podemos comprar algo para los alumnos y que luego debido a que se pueda romper (aunque lo utilicen lo mejor que puedan) guardarlo.

Todas las actividades que hagamos a lo largo de la jornada escolar no tienen porqué ser obligatorias. Por ejemplo, podemos ofrecer una lectura de un cuento, pero a quien no le apetezca podemos indicarles que pueden hacer otra actividad, pero en silencio, para no molestar a quien sí quiere escuchar el cuento.

Dar opciones favorece la empatía, la asertividad, la motivación y el locus de control interno. El tipo de decisiones que dejemos a nuestros alumnos tomar

dependerá de su estado de madurez; pero en el fondo lo que verdaderamente importa, es el acto de decidir en sí mismo.

5.5. ACTIVIDADES

Como ya hemos dicho en la introducción del proyecto educativo, el día a día en el aula y nuestra actitud y mirada hacia los niños es considerada más importante que cualquier actividad puntual.

Algunas actividades que se proponen a continuación están dirigidas al docente con el fin de potenciar sus factores resilientes para que así pueda ser un mejor modelo, en este aspecto, para sus alumnos. Además, también se incluyen algunas ideas incluir en nuestras rutinas de aula.

5.5.1. Actividad 1: Organización de una clase respetuosa.

→ Temporalización: Esta actividad consistiría en el que el profesor acondicionará el aula durante los días previos a que los alumnos empiecen las clases en septiembre. Se estima que puede llevar cuatro sesiones de una hora. Si durante el curso se observase que algún aspecto de la disposición de la clase pudiese funcionar mejor de otra manera, se invertirá el tiempo necesario en su cambio.

→ Objetivos:

- Establecer un espacio respetuoso con los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos. (Relacionada con el objetivo uno del proyecto).
- Favorecer el desarrollo de los factores resilientes a través del respeto a lo que el alumno es y necesita. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

Una buena manera de comenzar el proyecto es recibir a los alumnos en un ambiente en el que se sientan cómodos. Las situaciones y materiales que los adultos necesitamos no son las mismas que las de los niños de infantil. Los niños de infantil necesitan y se sienten atraídos por todos esos materiales que puedan manipular: juguetes, puzzles, comiditas, palos, piñas, piedras, agua, etc. Por tanto, el aula no debe estar inmersa en objetos bonitos y frágiles que se puedan romper, sino que tiene que tener materiales que ellos puedan manejar con independencia. Además, tienen que estar ordenados y accesibles para que así sepan fácilmente donde está cada cosa y puedan guardarlos sin ayuda. Si elegimos los materiales por los que ellos se sienten atraídos, estaremos ofreciéndoles lo que ellos necesitan para aprender, y por tanto estaremos respetándolos.

5.5.2. Actividad 2: Funcionamiento y límites.

→ Temporalización: Se estima que hacen falta alrededor de cuatro sesiones al mes de quince minutos cada sesión durante los dos primeros meses.

→ Objetivos:

- Mostrar el funcionamiento y uso de los diferentes espacios del aula. (Relacionada con el objetivo uno del proyecto).
- Establecer límites y consecuencias. (Relacionada con el objetivo cinco del proyecto).
- Utilizar los límites como puntos de orientación para que el niño pueda desarrollarse íntegramente en todo lo que es. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

La presentación de los diferentes ambientes se puede hacer gradualmente. Cada vez que se presente un nuevo espacio o material, se puede comentar con los alumnos qué normas creen que son necesarias para que unos cuantos niños puedan usar a la vez un espacio y no se rompan ni se

pierdan los materiales y cuál es la consecuencia de no cumplir las normas. Así, desde el primer momento las normas y sus consecuencias por incumplimiento quedan claras. El establecimiento de límites, como ya hemos dicho en el marco teórico, sirve para orientar al niño. El cómo poner los límites está desarrollado en el marco teórico.

5.5.3. Actividad 3: Cuaderno de bitácora.

→ Temporalización: Diario

→ Objetivos:

- Promover la reflexión sobre la práctica docente y los hechos ocurridos en la clase. (Relacionada con el objetivo tres del proyecto).
- Utilizar las reflexiones realizadas para encaminar la práctica docente a un quehacer que promueva los factores resilientes entre los alumnos. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

El uso de un cuaderno de bitácora pretende ser un diario profesional en el que el maestro tenga un momento para reflexionar sobre lo que ha ocurrido en clase. Qué actividades o actitudes han funcionado o no, como se han sentido los niños y nosotros durante el día y en algún momento puntual, si ha surgido algún interés o hecho destacable, si ha habido un conflicto como se ha resuelto y si ha funcionado, los avances que ha habido, etc. Mensualmente, o siempre que se necesite, el docente podrá releer el diario para recordar lo que se ha vivido. Estas reflexiones le pueden servir al maestro para mantener o modificar rutinas o actitudes que ha observado favorecen un clima de clase más relajado y respetuoso.

5.5.4. Actividad 4: Cierra los ojos y siente.

→ Temporalización: Diario, durante 5 minutos.

→ Objetivos:

- Fomentar la vivencia de las emociones a nivel corporal, sin racionalizar.
- Favorecer la relajación y vivencia de las emociones positivamente en momentos de estrés transmitiendo así esta habilidad a los alumnos. (Relacionada con el objetivo dos y tres del proyecto).

→ Desarrollo:

El maestro, en su casa, busca un momento en el día. Cierra los ojos, deja la mente en blanco y siente como se encuentra su cuerpo: si le duele algo, si tiene algún nudo en el estómago o garganta, si le cuesta respirar, etc. Una vez que haya encontrado donde tiene algún pequeño bloqueo o molestia, empieza a respirar profundamente intentando llevar el aire a esa zona y siente como poco a poco esa zona se va relajando. Cuando se encuentre en el aula (o en cualquier otro lugar) un poco estresado, intenta por un segundo volver a cerrar los ojos y ver que parte de su cuerpo tiene bloqueada, respira profundamente y nota como se va relajando la zona. Vive la emoción.

Esta práctica también la podría llevar a cabo con los niños en el aula diariamente. Podemos utilizar un momento de la jornada escolar en el que estamos en la asamblea para cerrar los ojos y escuchar nuestro cuerpo “¿cómo sientes el cuerpo? ¿dónde sientes malestar? ¿Cómo es ese malestar?”. Los más pequeños no pueden estar más que unos pocos segundos callados y con los ojos cerrados, pero poco a poco se construye un hábito, el hábito de escucharse.

5.5.5. Actividad 5: Cuaderno de los buenos momentos.

→ Temporalización: Diario

→ Objetivos:

- Potenciar la búsqueda de sentido por parte del maestro (y así, al encontrar su sentido podérselo trasmítir a sus alumnos). (Relacionada con el objetivo dos y tres del proyecto).

→ Desarrollo:

El trabajo de maestro suele y debería ser vocacional. Los maestros disfrutamos con nuestro trabajo pero hay días, momentos o situaciones en los que vivimos con estrés, enfado o rabia por diferentes razones. El cuaderno de los buenos momentos es un recordatorio de todo lo que nos hace sentir bien y por qué nos hace sentir bien. Este sería otro diario en el que el maestro diariamente escribiera lo que le ha hecho sentir bien en ese día tanto en el colegio como fuera de él. Pasado el tiempo se puede releer lo escrito para observar los patrones que surgen: las actividades que disfruta haciendo con los niños, con qué actitudes suyas disfruta con los alumnos, la resolución eficaz de problemas en el aula debido a su regulación emocional y empatía, etc. Al releer el cuaderno y descubrir patrones, el docente es más consciente de qué le hace sentir bien en su trabajo y puede intentar maximizar esos momentos transmitiéndoselos a los niños.

5.5.6. Actividad 6: Café semanal I.

→ Temporalización: Una vez cada dos semanas, en la hora complementaria de los maestros.

→ Objetivos:

- Potenciar la cohesión y coherencia a nivel de etapa.
- Favorecer la búsqueda de soluciones e intercambio de ideas.
(Relacionada con el objetivo tres del proyecto).

→ Desarrollo:

Esta actividad proporcionaría un momento distendido pero obligatorio (porque si no lo distendido se convierte en algo que hacemos solo si tenemos tiempo) para juntarnos con los compañeros de etapa y hablar sobre lo que nos ha ocurrido en los últimos quince días: nuestras preocupaciones, nuestros hallazgos, nuestras ilusiones y frustraciones... Hablando entre todos/as podemos encontrar nuevas ideas y enfoques para enfrentarnos a situaciones.

5.5.7. Actividad 7: Café semanal II

→ Temporalización: Una vez cada dos semanas, durante la hora de exclusiva dedicada a la atención de padres.

→ Objetivos:

- Favorecer la comunicación y cohesión entre escuela y familia.
- Facilitar el intercambio de información y búsqueda de soluciones entre escuela y familia. (Relacionada con el objetivo cuatro del proyecto).
- Unificar puntos de vista y estrategias para así transmitir a los niños un mismo mensaje. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

Esta actividad proporcionaría otro momento distendido pero esta vez con las familias. Aprovecharíamos la hora semanal destinada a la atención a padres para reunirlos con los padres que quieran venir quincenalmente. No sería una reunión en la que maestros hablan y padres escuchan, sería un *café informal* en el que todos pudiésemos hablar con todos. Sería un momento de intercambio de información, en el que pudieran subir al aula y ver los materiales que hay, en el que les pudiésemos explicar cómo utilizamos cada material y como organizamos la clase, en el que nos puedan contar cosas de sus hijos y hacernos preguntas, en el que grupos de padres hicieran amistad y así fortaleciesen las relaciones sociales de sus hijos, etc.

5.5.8. Actividad 8: El protagonista de la semana.

→ Temporalización: 2 sesiones semanales

→ Objetivos:

- Favorecer la cohesión familia-escuela. (Relacionada con el objetivo cuatro del proyecto).
- Fortalecer la seguridad y sentido de aceptación de los alumnos al incluir una parte de su vida (familia) en el aula. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

Cada semana un niño será el protagonista de la semana. Cada semana, el protagonista nos podrá traer de casa: fotos de la familia, sus juguetes favoritos, su mascota, o lo que le apetezca. Una sesión vendrá algún familiar del niño a contar cosas sobre su familia con el niño: qué les gusta hacer, quién vive en casa, a qué se dedican, etc. También podrán realizar un pequeño taller (manualidad, cuenta cuentos, comida) con los niños de la clase.

5.5.9. Actividad 9: La mesa de la paz.

→ Temporalización: Todos los días, un rato, cuando sea necesario por parte de los implicados.

→ Objetivos:

- Favorecer la relajación y vivencia de las emociones positivamente por parte del alumno. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).
- Proporcionar una herramienta para la resolución de conflictos. (Relacionada con el objetivo dos del proyecto).

→ Desarrollo:

La mesa de la paz tiene un doble uso. A nivel individual sirve para que el niño vaya allí cuando se sienta enfadado, agobiado o triste y quiera relajarse (todos, incluso los más pequeños, necesitamos momentos de estar solos) y los demás compañeros no le pueden molestar. A nivel grupal es una herramienta de solución de conflictos. En este caso, los afectados se sientan y cogen por turnos un objeto de paz (una flor por ejemplo) que les concede el turno para hablar. En su turno, pueden hablar de cómo se han sentido (pueden empezar su turno diciendo "Yo me siento...", sin acusaciones ("Tu me has...")), hasta llegar a una solución o acuerdo. Si fuera necesario puede haber un adulto de mediador. La mesa de la paz sólo debe utilizarse para esto, no sirve utilizar una mesa que en otro momento sirva para otra cosa. Este espacio puede contener algún elemento relajante (relojes de arena, bolas de nieve, una planta, etc.)

5.6. EVALUACIÓN

Para la evaluación de este proyecto habrá una evaluación inicial y otra final. La evaluación recaerá sobre los maestros ya que son ellos los que van a realizar o dirigir muchas de las actividades aunque tales actividades busquen una repercusión en los alumnos a través del cambio en el cómo realizamos nuestra práctica educativa y cómo miramos a los alumnos (y a sus familias) y a lo que ocurre en el aula.

La evaluación inicial y la final serán igual y consistirán en un cuestionario (anexo 1) en el que los maestros tengan que valorar tanto su práctica docente (en lo que se refiere a sentimientos, pensamientos, y creencias hacia su trabajo, sus alumnos y las familias de éstos); como la actitud y comportamiento que observan en sus alumnos y sus familias.

La evaluación inicial se realizará en septiembre, coincidiendo con el inicio del curso escolar y del proyecto. La evaluación final se realizará a final de curso. Según los resultados obtenidos se deberá juzgar si se quiere continuar con el proyecto o acabar. En el caso de que se quiera continuar, en septiembre del curso siguiente se deberá volver a pasar el cuestionario para ver cómo ha influido el periodo vacacional.

Una vez hecha la evaluación final, el maestro deberá comparar el cuestionario final con el inicial para observar cómo han variado sus respuestas. Se valorará la repercusión que las actividades del proyecto han tenido en los alumnos cotejando las actitudes y comportamiento que los alumnos mostraban a principio de curso y las que muestran a final de curso.

Además, el cuaderno de bitácora, también supondrá una fuente de información relevante para la evaluación continua ya que nos hará reflexionar sobre la práctica diaria y eso nos puede dar pistas para saber qué funciona, qué no y qué posibles soluciones encontramos.

5.7 TEMPORALIZACIÓN

Este es un proyecto de larga duración que no se limita a actividad puntuales sino que pretende un pequeño cambio en el día a día en el aula y en la escuela. Por tanto, las miradas y actividades durarían el curso escolar completo y podría extenderse a cursos venideros. Las actividades que se plantean se llevan a cabo diariamente y se pueden poner en práctica en cualquier momento de la jornada escolar.

El siguiente sería un cronograma orientativo de las diferentes actividades del proyecto:

	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A.8	A.9
SEPTIEMBRE	■								■
OCTUBRE		■						■	
NOVIEMBRE			■						
DICIEMBRE			■						
ENERO			■						
FEBRERO			■						
MARZO			■						
ABRIL			■						
MAYO			■						
JUNIO			■						

Tabla 1. Temporalización de las actividades del programa. Elaboración propia.

■	4 sesiones de 1 hora	■	Sesiones diarias de 5-10 min
■	4 sesiones/mes de 15 min	■	1 sesión quincenal de 1h
■	2 sesiones semanales de 1hora		

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

6.1. CONCLUSIONES

La resiliencia es un fenómeno muy interesante que explica la capacidad de resistencia y superación que el ser humano puede tener en algunas ocasiones. Lo que significa que una situación extremadamente difícil no obligatoriamente condena a la persona que lo sufre a un futuro destructivo o de repetición del patrón (Cyrulnik, 2008). Hay varios factores y capacidades que potencian la resiliencia. Algunos de ellos nos vienen “dados de antemano” como la familia o el entorno sociocultural en el que nacemos. Sin embargo, muchos otros se desarrollan (o no) a lo largo de la vida a través de las experiencias, enseñanzas y formas de interpretar la realidad que vivimos.

La escuela se ha centrado tradicionalmente en la transmisión de conocimientos académicos. Sin embargo, nos tenemos que plantear si eso es suficiente en la sociedad cambiante en la que vivimos actualmente (Robinson, 2009). Cada vez son más las voces que recalcan la importancia de enseñar herramientas de aprendizaje más que los propios contenidos ya que, con herramientas podemos aprender lo que nos propongamos. Pero ¿y qué pasa con los problemas o situaciones emocionales y sociales? ¿Estamos preparados para enfrentarnos a ellos?

Desde este proyecto se plantea la importancia y utilidad de trabajar los factores resilientes, entendidos como herramientas para enfrentarnos a los problemas emocionales y sociales de una forma constructivista (Catret, 2007). La escuela es un lugar ideal debido a que todos los niños y niñas tienen la obligación de ir y por tanto el desarrollo de esta actitud resiliente no dependerá únicamente de si la familia o su contexto potencian tal actitud o la destruyen.

Este trabajo ha intentado primeramente sintetizar bibliografía referida a la resiliencia. Se ha encontrado con que aunque el concepto de resiliencia aplicado a la psicología es una idea relativamente nueva, la bibliografía actual

es bastante amplía. Sin embargo, en términos generales, todos los autores consultados coinciden con lo que es la resiliencia y las situaciones de riesgo y factores que la potencian.

En el marco teórico también se ha intentado exponer las herramientas necesarias para ser resilientes. Después de la lectura de la bibliografía expuesta, se ha llegado a la conclusión de que para potenciar los factores resilientes en nuestros alumnos más que realizar actividades puntuales lo que hace falta es un cambio en cómo se hacen las cosas y en el cómo se mira y cómo se vive lo que ocurre fuera y dentro del aula. A partir de esa conclusión se ha querido proponer una serie de medidas y actitudes que le sirvan al maestro para vivir su trabajo con plenitud y alegría, y que le ayuden a entender, respetar y ver las necesidades, características y potencialidades de sus alumnos, transmitiendo la personalidad resiliente. Una segunda necesidad que surge tras la lectura de la bibliografía es presentar un conjunto de medidas de organización del aula y metodología que faciliten el desarrollo de la competencia resiliente, así como favorecer la interacción escuela-familia y maestro-maestro que faciliten la acción conjunta de la comunidad educativa.

Para abordar los objetivos del proyecto, se han diseñado varias actividades. Muchas de estas actividades están dirigidas al profesorado ya que se parte de la premisa de que muchas de las actitudes y capacidades resilientes se adquieren gracias a un modelo que nos las muestre. Estas actividades, en su mayoría, no son ejercicios puntuales sino tareas diarias o semanales que pretender generar un cambio en la forma de hacer, sentir, transmitir y vivir la vida en general, y nuestro trabajo de maestros en particular. Así pues, y como ya hemos visto en el marco teórico, la resiliencia no es una capacidad que se posee o no, y no se adquiere en un momento puntual y para siempre, es un camino que debe ser trabajado diariamente y en el que las personas que tenemos a nuestro alrededor nos pueden guiar y servir de modelo.

6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El objetivo que persigue este proyecto es muy ambicioso para el tiempo asignado a un trabajo fin de grado. El desarrollo “total” del proyecto supondría más horas de formación y de lectura así como un proyecto piloto en el que se pudiese observar cómo funciona en la práctica, qué aspectos funcionan mejor y cuales peor y sobre ello ir reconstruyendo y construyendo. Por tanto, el trabajo que se presenta en estas páginas no es más que un esbozo, una idea inicial a desarrollar.

Con independencia a las limitaciones del programa, consideramos que es necesaria una mayor formación en temas humanitarios, tanto en la formación inicial del maestro como en la continua. También resultaría positivo la existencia y fomento de grupos de trabajo, como los Grupos de Apoyo entre Profesores, en los que se pudiesen intercambiar impresiones, problemas y soluciones, ya que muchas veces el maestro se encuentra sólo ante una situación complicada o no sabe cómo actuar.

Por otro lado, muchas veces estamos muy centrados en las diferentes áreas y en que los niños aprender a leer y escribir y dejamos de lado lo más fundamental que es que sean felices y que puedan superar con éxito los problemas que la vida les pueda plantear.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Catret, A. (2007). *Infancia y resiliencia: actitudes y recursos ante el dolor*. Valencia: Brief.
- Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guérard, T.; Vanistendail, S.; Marciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- De la Caba, M.A.(2008). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela*. En López, F. et al (coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Madrid: Pirámide.
- Elias, M.; Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Forés, A., Grané, J. (Eds.) (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea, S.A.
- Güell, M. y Muñoz, J. (1999). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Manciaux, M. (coord.). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, I. (2006). *La resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Olvera, A.P., Traveset, M., Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. Atlacomulco: Grupo Cudec.
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Conecta.

- Sátilo, A. (2012). *Jugar a pensar con niños de 3 y 4 años*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, B. (2008). *La prevención del maltrato infantil*. En López, F. et al (coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 383-402). Madrid: Pirámide.
- Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: despertar en los niños maltratados la confianza*. Barcelona: Gedisa.
- Wild, R., Wild, M. (2002). *Educar para ser*. Quito: Fundación educativa Pestalozzi.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.

8. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Álvarez, M. (coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Epston, D.; Lobovits, D. y Freeman, J. (2001). *Terapia narrativa para niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Fiorenza, A., Nardore, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, F., Vadillo, J. (2007). *Cuentos que enseñan a vivir*. Madrid: Narcea.
- Renom, A. (coord.) (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria*. Bilbao: WoltersKluwer.

9. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

A continuación se le pide que valore algunos aspectos de su labor docente así como personales. Rodee el número que más se acerque a su valoración donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 es nada de acuerdo.

1. ¿Reconoce sus sentimientos con facilidad?

1 2 3 4 5

2. ¿Intenta buscar explicaciones lógicas a sus sentimientos?

1 2 3 4 5

3. ¿Tiene un momento al día para pensar en sí mismo?

1 2 3 4 5

4. ¿Se siente estresado con facilidad en el aula?

1 2 3 4 5

5. Cuando se siente abrumado en el aula, ¿tiende a alzar la voz?

1 2 3 4 5

6. ¿Se siente agobiado en el aula por tener que llegar a unos mínimos?

1 2 3 4 5

7. La mayor parte del tiempo en el aula, ¿disfruta de su trabajo?

1 2 3 4 5

8. ¿Surgen bastantes conflictos entre los niños dentro del aula?

1 2 3 4 5

9. Los conflictos, ¿los solucionan ellos o usted da una solución o castigo?

1 2 3 4 5

10. ¿Sigue los intereses que surgen de los niños?

1 2 3 4 5

11. ¿Es consciente de herramientas y actitudes que posee que funcionan positivamente en el aula?

1 2 3 4 5

12. ¿Se muestran los alumnos creativos a la hora de utilizar materiales y exponer ideas?

1 2 3 4 5

13. ¿Considera que sus alumnos son tenidos en cuenta?

1 2 3 4 5

14. ¿Sus alumnos expresan sus emociones sin que eso signifique dejarse llevar por ellas?

1 2 3 4 5

15. ¿Considera que hay una cohesión entre el grupo de alumnos?

1 2 3 4 5

16. ¿Cree que sus alumnos son felices en el aula?

1 2 3 4 5

17. ¿Cree que sus alumnos son felices en general?

1 2 3 4 5

18. ¿Hay una atmósfera distendida y alegre en el aula?

1 2 3 4 5

19. ¿Hay límites claros en el aula?

1 2 3 4 5

20. ¿Son respetados esos límites por parte de los alumnos?

1 2 3 4 5

21. Cuando se rebasa un límite, ¿hay consecuencias (1) o castigos (5)?

1 2 3 4 5

22. ¿Considera que sus alumnos tienen una autoestima positiva?

1 2 3 4 5

23. ¿Las familias participan en actividades del colegio y del aula?

1 2 3 4 5

24. ¿Diría que la relación con las familias es buena?

1 2 3 4 5

25. ¿Considera a las familias un estorbo para ejercer su función docente?

1 2 3 4 5

26. ¿Hay una colaboración familia escuela?

1 2 3 4 5

27. Después de utilizar la mesa de la paz, ¿los niños se sienten más tranquilos?

1 2 3 4 5

28. ¿Sus alumnos se muestran seguros a la hora de expresar opiniones, conocimientos o sentimientos personajes?

1 2 3 4 5

29. ¿Considera la relación con sus compañeros de trabajo respetuosa?

1 2 3 4 5