

Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes

Rosa Mateu Pérez
Paula Escobedo Peiro
Raquel Flores Buils

Col·lecció «Sapientia», núm. 162

RESILIÈNCIA, EDUCACIÓ EMOCIONAL Y DUELO. FORMACIÓ PER A FUTUROS DOCENTES

Rosa Mateu Pérez
Paula Escobedo Peiro
Raquel Flores Buils

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS, LA LLENGUA I LA LITERATURA

■ Codi de l'assignatura: MP1812

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 162
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2019

ISBN: 978-84-17900-46-5
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia162>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDIX

Introducción	9
Capítulo 1. La resiliencia: concepto, desarrollo y modelo	15
1.1. Introducción	15
1.2. ¿Qué es y el porqué de la resiliencia?	15
1.3. El cambio de mirada. Del déficit al desafío. La psicología positiva	17
1.4. Los orígenes de la resiliencia	17
1.5. El proceso resiliente	20
1.5.1. Teoría doble golpe (Cyrulnik 2001)	20
1.5.2. El Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013)	21
1.6. Algunas ideas clave	23
1.7. Prácticas	24
1.8. Bibliografía	26
Capítulo 2. La resiliencia: factores de riesgo y protección	29
2.1. Introducción	29
2.2. Factores de riesgo	30
2.3. Factores de protección	33
2.3.1. Factores de protección individuales	33
2.3.2. Factores de protección ambientales	36
2.4. Algunas ideas clave	39
2.5. Prácticas	40
2.6. Bibliografía	41
Capítulo 3. La resiliencia en las escuelas. la resiliencia familiar	43
3.1. Introducción	43
3.2. La familia: consideraciones generales	44
3.3. La resiliencia familiar	45
3.4. Características de la resiliencia familiar	46
3.5. Las familias con niños y niñas con diversidad funcional	49
3.6. Consideraciones a tener en cuenta para guiar o fomentar la resiliencia familiar	50
3.7. Algunas ideas clave	52
3.8. Prácticas	52
3.9. Bibliografía	55

Capítulo 4. La resiliencia en las escuelas. El profesional resiliente	57
4.1. Introducción	57
4.2. Las escuelas resilientes: qué debemos tener en cuenta	58
4.3. Modelo de promoción de la resiliencia en las escuelas	61
4.3.1. Modelo de Grotberg (1995)	63
4.3.2. Modelo de Vanistendael (2005)	65
4.3.3. Modelo de Henderson y Milstein (2003)	67
4.4. El docente como profesional resiliente	69
4.5. Pasos para promover la resiliencia en las escuelas	71
4.6. Algunas ideas clave	73
4.7. Prácticas	73
4.8. Bibliografía	76
Capítulo 5. Educación emocional	79
5.1. Introducción	79
5.2. Inteligencia emocional	80
5.3. Educación emocional	81
5.4. ¿Qué son las emociones?	82
5.5. ¿Cómo gestiono mis emociones?	84
5.6. Algunas ideas clave	86
5.7. Prácticas	87
5.8. Bibliografía	87
Capítulo 6. La formación del docente para acompañar al alumnado en la gestión emocional	89
6.1. Introducción	89
6.2. Formación inicial y formación permanente del docente	90
6.3. Las competencias emocionales	92
6.4. La biografía y la gestión emocional	94
6.5. Prácticas en el aula de educación primaria para trabajar las emociones	96
6.6. Algunas ideas clave	99
6.7. Prácticas	100
6.8. Bibliografía	100
Capítulo 7. El duelo en adultos. Características, fases y recursos para generar procesos resilientes	103
7.1. Introducción	103
7.2. ¿Qué es el duelo? Características	105
7.3. Fases por las que pasan las personas en duelo	106

7.4. Las tareas del duelo	107
7.5. Ideas para favorecer un duelo sano	107
7.6. Algunas ideas clave	110
7.7. Prácticas	111
7.8. Bibliografía	113
Capítulo 8. El duelo en niños/as. Pautas de intervención resilientes con infantes ante un suceso traumático	113
8.1. Introducción	113
8.2. Algunos mitos sobre los niños/as y la muerte	114
8.3. ¿Por qué hablar de la muerte en las escuelas?	115
8.4. Desarrollo evolutivo del concepto de la muerte en los niños y reacciones más comunes	116
8.5. Pautas generales para hablar a los niños de la muerte	121
8.6. ¿Cómo trabajar la muerte en las escuelas?	123
8.7. Algunas ideas clave	125
8.8. Prácticas	125
8.9. Bibliografía	126

Índice tablas

Tabla 1. Comparativa de las escuelas basadas en el riesgo vs. resiliencia. (Adaptada de Mateu, Flores, García-Renedo, Gil 2013)	59
Tabla 2. Técnicas que favorecen y dificultan la escucha activa	70
Tabla 3. Frases que ayudan y que dificultan el proceso de duelo (Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013)	109

Índice figuras

Figura 1. Modelo integrador de resiliencia (Mateu 2009, 2013)	22
Figura 2. Siete pilares de la resiliencia (Wollin y Wollin 1993)	34
Figura 3. Constelaciones de resiliencia (Adaptación de Cyrulnik 2009) ..	37
Figura 4. Modelo resiliencia familiar (Walsh 2004)	47
Figura 5. Modelo resiliencia familiar (Delage 2010)	48
Figura 6. Modelo de promoción de resiliencia (Mateu 2009, 2013) ...	62
Figura 7. Adaptación de Mateu, Flores, García- Renedo y Gil (2013) del modelo de construcción de la resiliencia de Vanistendael (2005)	65
Figura 8. Modelo resiliencia en las escuelas (Henderson y Milstein 2003)	68

Introducción

Entendemos la resiliencia como aquella capacidad de sobreponerse, y crecer ante y debido a las adversidades. Como destaca Barudy y Dantagnan (2010), la resiliencia es un concepto femenino que conlleva relacionarlo con los aspectos matriarcales de la mujer, como el cuidado, la escucha, el cariño, el arropo y en especial con el sí a la vida de las madres, sobre todo, como señala Guénard (2010), de ese sí, del sí por querer vivir, por querer continuar, por reponerse y aprender después de las adversidades recibidas.

Si nos detenemos un momento y observamos a nuestro alrededor, podemos ver cómo todas las personas, durante el transcurso de sus vidas, sufren pruebas y golpes que hacen que tengan que buscar los recursos necesarios para poder manejarlos y gestionarlos dentro de uno mismo y de su propio ambiente.

Pero en ocasiones, estos golpes se convierten en pruebas tan difíciles que las personas sienten que no tienen recursos ante ellas y se convierten en heridas profundas en su ser, es decir, en traumas. La dureza de estas experiencias no es solo por el hecho de vivirlas, sino también por las consecuencias que producen las mismas, ya que, después de la sacudida inicial que supone su vivencia, como si de un tsunami se tratase, queda el regreso de la ola donde a consecuencia del primer impacto aparecen las vulnerabilidades. Así, surgen a flote sentimientos y emociones como el miedo, la tristeza, la angustia, la indiferencia momentánea, la rabia o la soledad, que hacen que dentro de la memoria emocional, se generen vulnerabilidades que antes no estaban presentes o estaban ocultas dentro de cada individuo.

Pero lo que hace especial a la resiliencia es que no se queda ahí, no nos habla solamente del impacto emocional y de sus consecuencias, sino que va más allá, apostando por esa capacidad de reconstrucción después del golpe que hace que incluso podamos mejorar y desarrollar alguna capacidad existente en nosotros. Este aspecto es lo que hace tan importante este concepto, no porque conocerlo dé pautas mágicas y magistrales ante sucesos adversos, sino por centrar la mirada en las fortalezas, en la esperanza, y también porque ayuda a normalizar lo que sienten y experimentan las personas que viven estas situaciones, al entender que por mucho que uno quiera, no volverá a ser la misma persona que era antes del suceso, por lo que, esta normalización no tiene una connotación positiva del suceso, sino neutra, donde existen diferentes matices de cada color, donde tienen cabida tanto las fortalezas como las debilidades.

Todo ello, cobra especial importancia porque al normalizar lo que se siente, lo que se vive, se ayuda a gestionar el sentimiento de culpa que puede originarse a raíz de estas vivencias, como el no sentirse lo suficientemente fuerte al compararse con otros que atraviesan esa misma situación y actúan de otra manera, por pensar

que se podría haber hecho algo más, por querer ser como antes y no conseguirlo, por no saber o poder explicar lo que ocurre. Reflexionemos sobre esto último, ¿cuántas personas heridas habrá cuya apariencia sea contraria?

Es necesario, por tanto, mostrar la luz que nos aporta la resiliencia, sobre todo para los profesionales de lo social, ya que nos pone en aviso de no juzgar, de no estereotipar, de realizar actuaciones poniendo la mirada en las fortalezas de las personas, entendiendo que ante situaciones adversas cada proceso es diferente y propio de cada persona que lo vive, pero que al mismo tiempo es importante acompañarles, guiándoles al hecho de que la herida está y estará presente en sus vidas, y teniendo en cuenta que la resiliencia es un camino con subidas y bajadas, con desvíos, con acelerones y marchas atrás.

Como señala Jollien (2011), «donde el combate no es continuo, no siempre se puede estar luchando, caes, te levantas y tomas conciencia de algo más». Así, es importante trabajar los sentimientos, las emociones, la capacidad de frustración, mostrar el derecho de sentirse vulnerable, de encontrarse débil sin hacer de la debilidad un signo de vida, ya que el aceptarla, es un signo de fortaleza y al mismo tiempo, hay que ayudarles a descubrir aquellas fortalezas presentes en ellos mismos.

Por ello, es fundamental el aproximar la resiliencia al contexto educativo, ya que la escuela es un espacio importante donde los niños y niñas aprenden a desarrollar y potenciar cualidades (cognitivas, emocionales...). Al mismo tiempo, como parte de la sociedad, no está exenta de vivenciar estas situaciones adversas. De hecho, en las aulas, el alumnado y docentes se encuentran continuamente con esta realidad, por lo que se convierte en un espacio importante para la promoción de la resiliencia (Benson 1997, Benard 1991, Henderson y Milstein 2003). Dentro de ellas, cobran una especial importancia los docentes, por su papel como profesionales resilientes (aquellos que con sus prácticas promocionan la resiliencia), como modelos y espejos alternativos (Wolin y Wolin 1993). Así, los docentes pueden convertirse en un apoyo emocional importante para su alumnado, ayudándole a que genere fortalezas, recursos y aprendizajes ante las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas.

De este modo, cobra vital importancia permitir la expresión de todo aquello que los infantes sientan necesidad de exteriorizar, atender sus necesidades desde la escucha activa, empatía y apoyo en un contexto seguro, de forma que su gestión emocional vaya tornando una regulación interna y externa a nivel conductual. Así, es fundamental el concepto de inteligencia emocional por centrarse en las habilidades que influyen positivamente en la conducta mediante el manejo de las emociones (Fernández y Ré 2006).

La inteligencia emocional, como señala Goleman (1996) es la capacidad de las personas que permite conocer y manejar las emociones propias y las de los demás, de sentir satisfacción y ser eficaces en la vida. Para ello, como señalan Núñez y Luzarraga (2017), la educación emocional implica trabajar una serie de habilidades como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional. La capacidad de asimilar un estado emocional al pensamiento puede modificar la perspectiva hacia los problemas y modificar puntos de vista, mejorando o ampliando las formas de solucionar los contratiempos. De este modo, la educación e inteligencia emocional son consideradas fundamentales para desarrollar la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la

habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar los sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo (Salovey y Mayer 1990).

Los eventos estresantes, adversos, poseen un elevado contenido emocional, por lo que la capacidad de las personas para regular las emociones es un factor importante en la determinación de la resiliencia (Troy y Mauss 2011). Así, estudios como el de Brooks y Goldstein (2010) establecen que las emociones positivas están asociadas con la implementación de estrategias de regulación de los eventos negativos o estresantes, la presencia de recursos físicos, psicológicos y sociales para afrontar experiencias de adversidad y el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Desde nuestro punto de vista, y como explicaremos en el capítulo 5, las emociones no son positivas o negativas. Pero es cierto que ante situaciones difíciles es esencial poder realizar una mirada interna, en la que seamos capaces de gestionar todo lo que está ocurriendo en nuestro mundo interior. En esos momentos, gestionar las emociones será un aspecto clave para poder superar algunas situaciones.

La resiliencia y la educación emocional se relacionan entre sí, y son importantes no solo para el manejo de las emociones y la gestión del estrés, sino para el logro del bienestar subjetivo, e incluso, la felicidad, más allá de la condición socioeconómica o las adversidades que cada persona esté destinada a afrontar (Núñez y Luzarraga 2017). Además, como sostienen dichos autores, mantienen una particular relación en el desarrollo de las competencias socioemocionales, con lo que ambas capacidades, y las competencias asociadas a las mismas, podrían entrenarse y potenciarse poniéndolas operativas de manera conjunta en el terreno educativo.

En nuestras escuelas actuales, regidas por los principios de normalización e inclusión, se debe atender a todos los niños y niñas sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas, se debe incluir a niños y niñas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con cualquier condición específica, pues la educación inclusiva es un derecho de todos y todas, que promueve la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación. En este sentido, la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todo el estudiantado y mejorar sus oportunidades (Parrilla 2002).

Hablar de inclusión educativa es volver la mirada a todo nuestro alumnado, dimensionando y fortaleciendo la diversidad como un elemento que nos enriquece, es valorar las capacidades que cada uno posee y favorecer el desarrollo máximo de sus potencialidades. En el contexto de la escuela inclusiva, las aulas no solo son espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino que deberían ser constructores y facilitadores de resiliencia, pues las fortalezas de un alumno lo harán transitar de un estado de riesgo escolar a uno de inclusión y fortaleza, por lo que los docentes deben centrarse en los puntos fuertes del alumnado con la misma minuciosidad que se emplea para detectar sus debilidades y problemas, así como promover el reforzamiento de las familias al hacerlos partícipes del proceso de formación de sus hijos e hijas (Crosso 2014).

La promoción de características resilientes en etapas como la niñez, es fundamental para el futuro desarrollo saludable de la persona. Y la escuela inclusiva, como ámbito de socialización de conductas y adquisición de nuevos pensamientos

y creencias y en tanto que facilitadora de la expresión de sentimientos y emociones (Cruz 2013), no puede ser ajena a este desafío.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, el presente documento se centra en aquellos aspectos teórico-prácticos sobre resiliencia y educación emocional, que nos llevarán a reflexionar sobre dichos conceptos y conocer cómo poder trabajarlos.

Así, el capítulo 1 se centra en el concepto y desarrollo de la resiliencia. Para ello, partiendo de la definición del término, se especifica el cambio de enfoque que supone la resiliencia, y se detalla en qué consiste el proceso resiliente a través del estudio de los principales modelos teóricos.

En el capítulo 2 se abordan los factores que interactúan en la construcción de la resiliencia. Así, por un lado, se describen los factores de riesgo, como aquellos que elevan la probabilidad de dañar la salud de las personas, y por otro lado, los factores protectores, tanto individuales como ambientales, como aquellas condiciones capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos, reduciendo los efectos de circunstancias desfavorables.

El capítulo 3 trata el papel de las familias en el proceso de la resiliencia, especificando las características y cualidades que poseen las familias resilientes y cómo se enfrentan a las situaciones adversas.

Con ello, el capítulo 4 va dirigido a las escuelas resilientes como otro pilar fundamental en la construcción de la resiliencia en nuestros niños/as. Así, se presentan diversos modelos de promoción de la resiliencia en las escuelas, haciendo especial hincapié en el papel y características del docente como profesional resiliente, y dando pautas para promover la resiliencia en los centros educativos.

El capítulo 5 recoge la importancia de la educación emocional y la inteligencia emocional en nuestras relaciones inter e intrapersonales, y en cómo nos afectan a la hora de afrontar situaciones adversas. Además, se centra en la gestión y función adaptativa de las emociones para la vida.

El capítulo 6 va dirigido a la formación inicial y permanente del profesorado para un adecuado desarrollo de la educación emocional en las aulas. Para ello, se contempla como necesario no solo un conocimiento del desarrollo de las competencias emocionales, sino también, que el profesorado parta de la reflexión en su propia experiencia. Así mismo, se presentan una serie de prácticas para poder trabajar con el alumnado su proceso de gestión emocional.

Los siguientes capítulos, se dedican al proceso de duelo que se lleva a cabo ante una pérdida. En la promoción de la resiliencia, para que los docentes puedan tener herramientas para acompañar a las familias y al alumnado, han de conocer aspectos generales de cómo reaccionamos las personas ante una pérdida, por ello, en el capítulo 7 se trata qué es el duelo, las fases que encontramos en su proceso, y las tareas y aspectos a tener en cuenta para favorecer un duelo sano y resiliente.

Así, pasamos al capítulo 8, donde se aborda cómo perciben la muerte los niños/as según su edad, y se describe el proceso de duelo que estos realizan, dando pautas para tratar la muerte con los niño/as y cómo poder trabajar este aspecto en las escuelas, con el fin de que los docentes puedan ayudar a generar procesos de resiliencia en su alumnado.

Hay que destacar que todos los capítulos finalizan con un apartado donde se destacan las ideas clave de aquello que se ha tratado, e incluyen una serie de ejercicios prácticos que ayudarán a reflexionar y comprender los contenidos teóricos expuestos.

Esperamos que la obra sea útil para el alumnado de la asignatura y para aquellas personas interesadas en conocer un poco más sobre el mundo de la resiliencia y de la educación emocional, en lo que supone el marco de una escuela inclusiva. Además, en relación con la redacción del libro, queremos destacar que se ha intentado utilizar un lenguaje no sexista, haciendo uso siempre que ha sido posible de palabras de género neutro.

Bibliografía

- Barudy, Jorge y Maryorie Dantagnan. 2010. *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Benard, Bonnie. 1991. *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- Benson, Peter L. 1997. *All kids are our kids*. Minneapolis: Search Institute.
- Brooks, Robert B. y Sam Goldstein. 2010. *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Barcelona: Paidós.
- Crosso, Camilla. 2014. «Derecho a la Educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 2: 79-95.
- Cruz, María T. 2013. *Educación inclusiva y teoría de la resiliencia*. Recuperado de <http://magocruz.blogspot.com/>.
- Fernández, Guillermo y Roberto Federico Ré. 2006. *Resiliencia, ética y prevención. Guía teórica-práctica en salud mental y adicciones*. Buenos Aires: Gabas.
- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guénard, Tim. 2010. *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson Nan y Mike Milstein. 2003. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Jollien, Alexander. 2011. *El oficio de ser hombre*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, Juan M. y Jon M. Luzarraga. 2017. «Relación entre resiliencia e inteligencia emocional». *Campus Educación* 1(3): 31-34.
- Parrilla, Ángeles. 2002. «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de Educación* 327: 11-29.
- Salovey, Peter y John Mayer. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality* 9: 185-211.
- Troy, Allison S. y Iris B. Mauss. 2011. «Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor». En *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, eds. Steven M. Southwick, Brett T. Litz, Dennis Charney y Matthew J. Friedman. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-44.
- Wolin, Steven J. y Sybil Wolin. 1993. *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

Capítulo 1. La resiliencia. Concepto y desarrollo

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

El origen de las especies (Darwin 1962)

1.1. Introducción

Las aulas son un reflejo de la sociedad, lo que hace que cada vez sean más heterogéneas. Por ello, los docentes deben tener mayores recursos tanto internos como externos para atender esta diversidad desde una mirada inclusiva (Angenscheidt y Navarrete 2017). En este sentido, la resiliencia aporta luz al respecto, orientándonos en el modo en el que los docentes pueden intervenir con aquel alumnado que esté atravesando situaciones adversas y/o traumáticas, de ahí la importancia de que estos adquieran no solo contenidos, sino también valores, competencias y habilidades (como el control y desarrollo de sus emociones), que harán que tengan una mayor fortaleza para afrontar situaciones adversas (Muñoz 2016).

En este capítulo se desarrolla qué entendemos por resiliencia, ya que actualmente es un término que cada vez está más extendido pero es necesario conocer a qué nos referimos cuando hablamos de resiliencia, conocer cómo se genera, y qué son los factores de protección y de riesgo.

1.2. ¿Qué es y el porqué de la resiliencia?

En la actualidad, todos hemos escuchado la palabra resiliencia, lo cual no quiere decir que sepamos a qué hace referencia, ya que existe cierta confusión a la hora de entender este concepto (Piña 2015). Podemos hacer referencia a la resiliencia como la capacidad que tienen las personas, familias y comunidades de afrontar positivamente la vivencia de situaciones traumáticas (pérdida de un ser querido, despido de un trabajo, enfermedad crónica, entre otras), saliendo fortalecidas de la vivencia, con nuevos aprendizajes y con una cicatriz emocional de

la experiencia vivida. Por lo que, las personas resilientes también sufren, pero son capaces de atravesar el periodo de duelo necesario, de salir fortalecidas y con nuevos aprendizajes de dicha situación. Para entenderlo mejor, pongamos un ejemplo:

Hace poco hablábamos con una compañera que había tenido un fuerte accidente de coche, a consecuencia del cual casi pierde la pierna, quedándole unas graves secuelas, como el haber perdido el sentido del tacto en esta extremidad y mucha de su movilidad, por lo que continúa después de cinco años, con rehabilitación. Nos comentaba que a raíz del accidente, había aprendido lo fuerte que era, de lo que era capaz de luchar y de conseguir, sentía que había aumentado su autoestima y su empatía con los demás. Pero eso no quitaba que hubiera sufrido, y que ahora en determinadas ocasiones (como en aglomeraciones de gente), tuviera una inseguridad que antes no tenía, porque cree que no tiene el control total sobre su cuerpo.

Durante el transcurso de la vida, las personas vivencian numerosas experiencias tanto positivas como negativas. En la Unión Europea mueren diariamente un promedio de catorce mil personas, y en España unas mil doscientas. Si a estos datos sumamos las enfermedades tanto crónicas como puntuales, los accidentes de tráfico, los divorcios y momentos específicos como la crisis económica emergente que ha llevado a la destrucción de puestos de trabajo, y a que muchas familias tengan verdaderos apuros económicos para llegar a fin de mes, prácticamente todos podríamos afirmar que hemos conocido a alguna persona que haya vivido alguna situación adversa.

Yehuda (1997), psiquiatra especializada en estrés postraumático, expone que:

Al final de su vida, una persona de cada dos habrá padecido un acontecimiento que podríamos clasificar como traumático, una violencia que le habrá empujado a codearse con la muerte. Una persona de cada cuatro se habrá visto confrontada a varios acontecimientos capaces de dejarla desmantelada. Una persona de cada diez no conseguirá librarse de su trauma, lo que equivale a decir que las demás, al debatirse y al comprometerse, habrán logrado remendar su personalidad desgarrada y recuperar un lugar en la aventura humana.

Como vemos, la frecuencia con la que se nos puede presentar una situación difícil es muy alta, y pocas son las personas que se libran de padecer o de ser testigo de estas adversidades que hacen peligrar nuestra integridad tanto física como emocional. El abanico de posibilidades que existen de vivenciar situaciones traumáticas es amplio por lo que conocer los procesos o tener herramientas para poder afrontarlos es necesario y básico. Un ejemplo lo podríamos encontrar en los accidentes de avión, la probabilidad que suframos un accidente de avión es pequeña, pero si ocurriera, según un estudio del periodista Sherwood llevado a cabo en 2009, el 40 % de los pasajeros podrían haberse salvado si hubieran sabido qué hacer y hubiesen reaccionado inmediatamente, habiendo leído las instrucciones de seguridad, estando atentos durante el aterrizaje y el despegue, localizando la puerta de emergencia, etc. Luego es importante conocer cómo funcionan y se producen los mecanismos ante un suceso adverso, para poder

tener así, en nuestra propia mochila emocional, un botiquín de emergencias del que poder tirar mano si el azar nos da una mala pasada.

1.3. El cambio de mirada. Del déficit al desafío. La psicología positiva

Para entender cómo surgen las investigaciones en resiliencia es necesario ver el contexto de cambio que se está produciendo en las investigaciones.

Inicialmente y hasta no hace muchos años, los estudios sobre personas que sufrían un suceso traumático, se basaban en modelos patogénicos de salud (modelo de riesgo). Los psicólogos, educadores, psicopedagogos y psiquiatras se centraban en explicar las patologías o déficits que pueden experimentar las personas expuestas a situaciones traumáticas; como puede ser la depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático u otros trastornos asociados.

Afortunadamente, desde los años 80 y con más fuerza en los años 90, cobran especial importancia modelos más optimistas que dan impulso al modelo de desafío y resiliencia. Esta concepción se enmarca dentro de la Psicología Positiva que busca comprender los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas y virtudes humanas como el humor o la creatividad (Vera, Carbelo y Vecina 2006). Esta visión más global de la persona hace que no sea un sujeto pasivo ante las situaciones que vive, sino un sujeto activo y capaz incluso de salir fortalecido ante situaciones difíciles y/o traumáticas.

De este modo, concebir a la persona partiendo de sus fortalezas y sus potenciales, en vez de desde sus carencias y déficits, hace que tengamos una visión más positiva de la misma y que cobre mayor importancia el realizar un trabajo preventivo, fortaleciendo sus propias competencias.

No obstante, es importante considerar en la educación ambos modelos (el de déficit y el de desafío o resiliencia), como complementarios uno del otro, ya que es necesario considerarlos de forma conjunta, proporcionándonos así una visión más amplia y holística del ser humano (Gil 2014).

1.4. Los orígenes de la resiliencia

Hasta los años 80, el estereotipo de «una infancia infeliz determina una adultez con problemas» era la premisa de las investigaciones. Pero los resultados obtenidos por varios investigadores en la década de los 80, en especial los del estudio realizado por Werner y Smith (1982), dos psicólogas especializadas en el desarrollo infantil, rompieron estos prejuicios y generaron el primer punto de partida hacia el concepto de resiliencia en las personas.

Hasta ese momento, el concepto de resiliencia se había utilizado en el campo de la física, y hacía referencia a las propiedades que tienen los objetos elásticos para soportar una presión sobre ellos, adaptándose a esa nueva situación y con el cese de la fuerza, volver a su estado original.

En estas primeras investigaciones, que fueron el punto de inflexión para el cambio de modelo de estudio (en vez de observar las carencias o déficits, se

pasó a la búsqueda de fortalezas), fueron las llevadas a cabo por Werner y Smith (1982) en Kauai (Hawai), por Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos, y por Rutter (1985) en Inglaterra. Gracias a los resultados obtenidos en todos estos estudios se rompió con la hipótesis de que un trauma siempre conlleva a un grave daño para la persona que lo sufre.

El trabajo realizado por Werner y Smith (1982) fue un estudio longitudinal que realizaron con 505 niños y niñas de Kauai (Hawai) durante 40 años (desde su periodo prenatal en 1955, hasta su adultez), todos habían sufrido condiciones adversas. En este estudio se demostró como a los 20 años, el 30 % de la muestra no se había hundido, sino por el contrario eran adultos bien adaptados. En la adultez, el 50 % de ellos no mostraban problemas patológicos. En dicha investigación, se identificaron aquellos factores que diferenciaban a aquellas personas que se adaptaron positivamente, de aquellas que asumieron conductas de riesgo.

El resultado de esta investigación puso en evidencia la asociación, que hasta entonces se estaba realizando, de que los niños y niñas que se enfrentaban a situaciones traumáticas desarrollaban posteriormente ciertas patologías de comportamiento y personalidad. Por contra, esta investigación negaba esta asociación, de hecho abría una puerta nueva, y era la idea de que vivir una situación traumática no significa siempre llevar una vida desajustada, sino que con un buen pilar, el infante puede superar este hecho e incluso llevar una vida exitosa. Por tanto, una mala experiencia no es una condición suficiente para desarrollar una patología.

Wortman y Silver (1989) recopilaron datos empíricos que rompían los estereotipos y prejuicios que existían sobre las personas expuestas a traumas. En él, llegaron a la conclusión de que la mayoría de las personas que sufren una pérdida irreparable no se deprimen. Comprobaron que aunque las reacciones intensas de duelo y sufrimiento no eran inevitables, su ausencia no significaba necesariamente que existiera o fuera a existir un trastorno. Descubrieron que los datos recopilados informaban de que había un alto porcentaje de personas que salen fortalecidas de sucesos traumáticos y con daños mínimos de la situación.

Por otro lado, en el Reino Unido, Rutter (1979, 1985) y su grupo también aportaron resultados interesantes en el desarrollo de la concepción de resiliencia. Estos autores empezaron a desarrollar un marco teórico, teniendo en cuenta la combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida. Concluyeron, entre otras aportaciones, que el término no es absoluto, ya que nadie tiene resistencia absoluta. Es una capacidad que resulta de un proceso dinámico y evolutivo en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto. Algunos individuos son más resistentes que otros, pero cada uno tiene sus límites. Además, los niños y adolescentes nunca son absolutamente resilientes de una manera permanente. Así, podemos afirmar que:

«una persona está resiliente», más que «es resiliente».

Otra conclusión que aportaron es que la resiliencia puede variar, tanto en función del evento violento o traumático como en función del ciclo evolutivo de la persona, es decir, desde este punto de vista, pudiera darse que por ejemplo, un niño que reaccionó de manera resiliente al afrontar la pérdida de sus padres, podría quizá derrumbarse si fuera objeto de un abuso sexual o, en ilustración de Rutter, un niño resiliente podrá ir al colegio y soportar la conmoción del curso preparatorio, pero se vendrá abajo cuando vaya al servicio militar; otro, por el contrario, que detestó el colegio, puede encontrar su salvación en el ejército. Por ello no podemos considerar la resiliencia como un concepto estático.

Investigaciones como la de García (2005), destacan cómo los estudios con niños y niñas resilientes han demostrado que son suposiciones sin fundamento científico el hecho de que una infancia infeliz determina necesariamente el desarrollo posterior del niño o niña hacia formas patológicas del comportamiento y la personalidad, y que un infante herido no está necesariamente condenado a ser un adulto fracasado. En esta misma línea, otros autores destacan la idea de que los niños y niñas maltratados no necesariamente deben ser maltratadores, sino que por el contrario pueden llegar a desarrollar una empatía especial, ser más resolutivos y optimistas (Giménez 2008). En este sentido, se menciona que solamente un tercio de los niños maltratados repite patrones de violencia doméstica.

También nos muestra lo necesario que es el aprendizaje de las situaciones vividas y que las situaciones que nos hacen crecer de verdad son aquellas que no dominamos. La resiliencia no niega el sufrimiento, sino todo lo contrario, ya que sin este no existiría. Pero en vez de focalizar la atención hacia las debilidades, pone el peso de su mirada en las fortalezas. Y como una moneda que tiene dos caras no niega las cicatrices, las vulnerabilidades, utilizando al describirlas un oxímoron, «la maravilla del dolor», al mostrar que la metamorfosis que desarrollan las personas que vivencian situaciones traumáticas y hace que crezcan, es a raíz del sufrimiento vivido. Así, destruye el mito de los héroes invencibles y nos muestra una realidad en la que cada uno de nosotros formamos parte de ella, en donde las fortalezas se encuentran en el ave fénix que cae y resurge de sus cenizas.

Es necesario tener en cuenta que cuando sentimos que la vida nos golpea, conocemos una vulnerabilidad antes no percibida, incluso nos sentimos desconcertados debido a que nuestra sociedad genera tabúes ante las cosas que no controlan y mitifica que las personas son invulnerables. Una enfermedad, un accidente, una muerte e incluso un atentado o una catástrofe natural, pueden aparecer en nuestras vidas; entonces es cuando percibimos que no lo tenemos todo bajo control y es, en este momento, cuando afloran nuestras fortalezas y debilidades para superar la situación vivida. Por ello, es importante entender y conocernos a nosotros mismos y entender los mecanismos puestos en marcha de la resiliencia para poder así ayudarnos en nuestras propias vivencias y en la de los otros, incluido nuestro alumnado.

Finalmente, la resiliencia nos recuerda también la importancia para los educadores de la prevención en las escuelas, ya que formar a los alumnos significa también darles recursos necesarios ante pruebas difíciles tanto físicas como psíquicas. Una autora que defiende esta promoción es la psicóloga estadounidense Edith H. Grotberg. En su estudio internacional sobre la resiliencia en 1995, extrajo

conclusiones muy importantes para la evolución de la misma. Ella define la resiliencia como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. Dice que esta es parte del proceso evolutivo y destaca que debe ser promovida desde la niñez. Desde esta perspectiva, Grotberg (1995) nos muestra que la resiliencia surge en las personas, independientemente de su cultura o ubicación geográfica; además, también destaca la importancia de facilitar el desarrollo de la resiliencia desde la infancia, lo cual permitiría realizar un trabajo preventivo para el enfrentamiento de situaciones adversas. En este sentido, es fundamental tener en cuenta el papel que debe realizar la escuela en este aspecto. Del mismo modo, destaca una característica importante de la resiliencia, salir fortalecida de la misma y con un aprendizaje que no hubiera sido posible si la persona no hubiese sufrido adversidades.

1.5. El proceso resiliente

Entonces, ¿cuál es el proceso resiliente? Para entender cómo se genera la resiliencia es necesario entender y conocer cómo las situaciones vividas se transforman en traumas.

Mateu, Flores, García-Renedo y Gil (2013) relatan este proceso atendiendo a dos premisas: la primera, al describir cómo se generan los traumas, y la segunda, al desarrollar los procesos vitales a través del Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013).

1.5.1. Trauma y resiliencia

La interpretación de un acontecimiento está basada en el dolor que lo produce y en el relato de lo ocurrido. Este se elabora tanto por uno mismo como por la mirada del otro, es decir, por cómo los demás interpretan lo sucedido. Es lo que denomina Cyrulnik (2001) «la teoría del doble golpe». Este autor muestra que un golpe se convierte en trauma cuando se elabora su representación. Destaca que, tanto en los discursos sociales como en los relatos internos de la persona traumatizada, es donde se forja el efecto devastador del trauma.

Tal como analizan Grané y Forés (2007), el primer golpe es aquel que deja a la persona aturdida después de que se produzca la adversidad. Se encaja en la vida real y provoca el dolor de la herida o de la pérdida. El segundo golpe se produce con la mirada del otro, es cuando la persona se ve estigmatizada, humillada, abandonada o no comprendida por las personas que le envuelven. En este segundo golpe se elabora la narración de lo sucedido por uno mismo y por los otros que intentan explicar aquello que ha ocurrido. En este aspecto, destacan que peor que el repudiar o aborrecer es el menosprecio de lo ocurrido, la negación de este trauma de la persona, decirle que no es para tanto, que uno mismo se lo ha estado buscando, que no hay esperanzas. Este aspecto es muy importante, ya que impide la reparación y la cicatrización del trauma. La teoría del doble golpe es muy importante a la hora de la intervención porque nos muestra la necesidad de trabajar en dos planos.

Así, Cyrulnik (2001) muestra que para sobrevivir al primer golpe hace falta un trabajo lento de cicatrización, básicamente en la memoria de la persona que padece la adversidad, y para atenuar el segundo golpe se ha de cambiar la idea que hace cada uno de los hechos que han tenido lugar, es necesario un proceso de metamorfosis que transforme la representación de la desgracia y su puesta en escena delante de los otros. Para ello es necesaria la narración del suceso por parte de los otros que ayude a darle seguridad.

Un ejemplo de todo lo comentado lo encontramos en Guénard (2010), en su libro *Más fuerte que el odio* nos relata su vida y nos muestra su evolución durante una infancia muy dura. Fue abandonado por su madre y maltratado por su padre, debido a ese maltrato pasó tres años en un hospital del que salió lleno de odio y de venganza. A continuación, pasó a ser un niño de auxilio social y consiguió, gracias al apoyo de personas que confiaron en él (una jueza, un profesor, un amigo, un cura, un niño con discapacidad...), resurgir de sus cenizas y ser resiliente. En la actualidad, aunque mantenga la cicatriz del pasado, ha conseguido llevar una vida satisfactoria. Está casado, es padre de familia, apicultor y en su casa acoge a personas con dificultades con el objetivo de ayudarlas a ponerse en pie después de los avatares de la vida.

Como nos muestra Guénard, hay que tener cuidado en romper estas creencias (incluimos por tanto, las que pudieran tener los docentes) ya que el hecho de tener ciertos estereotipos generan mucho dolor a las personas que los sufren. Él nos las narra así (Guénard 2010):

Caí de rodillas en mi corazón, y fue ese día cuando me di cuenta de qué era lo que más me había hecho sufrir en la vida: no eran los golpes de mi padre ni los tres años de hospital, sino la gente que decía: por desgracia, del 75 al 80 por ciento de los niños maltratados reproducirá los mismos hechos, viene de una familia de riesgo.

Este relato nos hace tener en cuenta que, como educadores, podemos caer en el riesgo de juzgar el resultado que pueden tener los niños en su vida según sean sus familiares, o lo que les haya ocurrido, con frases del tipo «de tal palo tal astilla», y potenciar así el segundo golpe aumentando el dolor de la persona. Por ello, es esencial la formación de los docentes en resiliencia, ya que el resultado de sus estudios muestran la ruptura de estos mitos o falsas creencias que pueden estar insertadas en la sociedad.

1.5.2. *El Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013)*

Teniendo en cuenta lo visto anteriormente, la siguiente pregunta que deberíamos plantearnos es ¿cuáles son los procesos vividos por las personas?

A través del Modelo Integrador establecido por Mateu, García-Renedo y Gil (Mateu 2009, 2013) podemos comprender dichos procesos. Es importante tener en cuenta que dicho modelo realiza una síntesis de las aportaciones de la resiliencia. Por un lado, los dos tipos de percepciones que se generan a raíz de las experiencias adversas: las pruebas y los traumas. También queda constancia en este modelo del nuevo desarrollo a raíz de los traumas (Cyrulnik 2009) y de la cicatriz emocional que producen las situaciones traumáticas. Otros aspectos que

intenta plasmar es que no se categoriza la experiencia en adversa o traumática, sino que lo que intenta es explicar que a raíz de esta percepción (la cual irá condicionada por la intensidad, duración del evento, la mirada de los otros, del mismo y los recursos que tenga internos y externos) la persona lo vivenciará de un modo u otro. Por último, este modelo pone su mirada tanto, en la prevención, la actuación, como el autoconocimiento y en la interacción constante entre la persona y el medio. En la figura 1 presentamos dicho modelo.

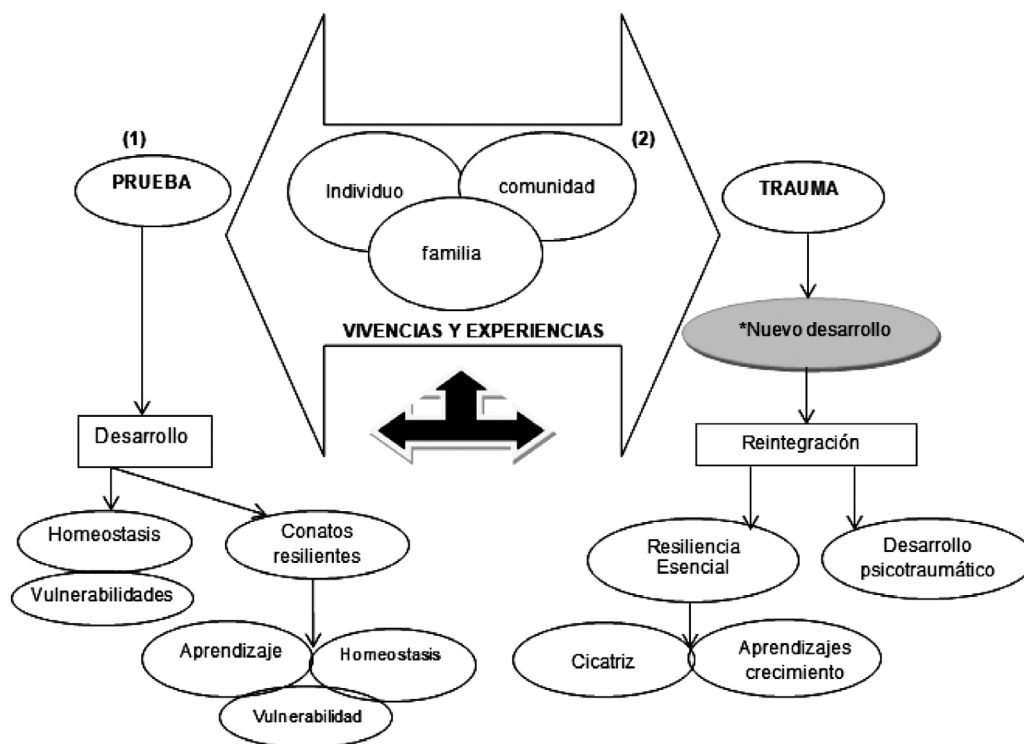


Figura 1. Modelo integrador de resiliencia (Mateu 2009, 2013) *Cyrułnik (2009)

Para una mejor comprensión del modelo integrador, presentamos el siguiente ejemplo. Se presenta una situación adversa como puede ser la pérdida de un ser querido.

(1) Si la persona la percibe como una *prueba*, puede generar sintomatología, que oscilará de menor a mayor grado. Después de vivenciarla, podrá:

- Ante la prueba vivida, desarrollar conatos resilientes. Es decir, generar, adquirir o aumentar en ella unas fortalezas en alguna de sus propias competencias (cognitivas, emocionales, sociales, etc.). También puede desarrollar o potenciar alguna debilidad en ella (vulnerabilidad), y después de la superación de la prueba, la persona vuelve a una homeostasis.
- Si la persona sufre ante la prueba, sin ningún crecimiento o aprendizaje, podría entonces generar en ella alguna vulnerabilidad que hace que la persona disminuya sus recursos personales y/o ambientales.

(2) Si la persona vivencia un *trauma*. Su reintegración en este nuevo desarrollo podrá ser de dos maneras:

- *Un desarrollo psicotraumático*: donde la persona desarrolle alguna patología o trastorno de forma crónica. Consideramos que en este desarrollo se encontrarán la minoría de personas, ya que, como la literatura científica señala, el 85 % de las personas que han sufrido una experiencia traumática sigue un proceso de recuperación normal y no desarrolla ningún tipo de trastorno (Bonanno 2004).
- *Un desarrollo resiliente (resiliencia esencial)*: si la persona (con ayuda de los tutores de resiliencia) consigue elaborar un relato de lo ocurrido y dotarlo de significado, generará en ella un nuevo desarrollo. Este constará de:
 - Una «cicatriz» producida por el trauma.
 - Un desarrollo homeostático.
 - Un aprendizaje y crecimiento de la persona. Este crecimiento puede constar en: cambios en uno mismo, en las reacciones interpersonales y/o en la espiritualidad y filosofía de vida (Calhoun y Tedeschi 1999, 2001). Pero lo que es importante destacar es que aquellas personas que han generado este crecimiento han elaborado y encontrado un sentido al suceso que les ha hecho posible esa metamorfosis. Por ejemplo, personas que han sufrido maltrato, ayudan a otras que lo están viviendo.

Por último, como queda reflejado en la figura 1, ningún desarrollo es absoluto (ni el que se produce por un trauma o por una prueba), sino que será gradual y dependerá del suceso (intensidad, duración, intencionalidad, mirada de los otros, etc.) y de los mecanismos que ponga en marcha ante este.

Este modelo es importante porque puede ayudar al autoconocimiento, tanto de los docentes, como de las familias a la hora de trabajar con estas y el alumnado. Con este modelo queda de manifiesto el carácter dinámico, procesual y sistémico de la resiliencia al mostrar la interacción constante entre la persona y el medio. Por tanto, puede ser utilizado en el diseño de programas para promover la resiliencia, tanto de prevención como de intervención, al contemplar las pruebas, los traumas y las diferentes reintegraciones generadas de estas.

1.6. Algunas ideas claves

- La resiliencia es la capacidad de las personas de afrontar positivamente las situaciones adversas y/o traumáticas e incluso poder salir fortalecidas en algunas de sus capacidades después de la experiencia vivida.
- La resiliencia fija su mirada en las fortalezas de las personas.
- La resiliencia nunca es absoluta: «La persona está resiliente más que es resiliente».

- La resiliencia rompe mitos y estigmas como «una infancia infeliz una adultez con problemas».
- La resiliencia, como muestran los estudios de Gil (2014) proporciona una visión holística de la persona y sus procesos vitales.
- La resiliencia no implica una ausencia de sufrimiento.
- Diferenciación entre prueba y trauma.

Las pruebas serán aquellas experiencias que hace que tengamos que poner nuestros recursos internos y externos. Las pruebas, pueden generar debilidades en nosotros.

El trauma será aquella percepción subjetiva, en un principio negativa, que tiene una persona ante un hecho. Con esta experiencia aflorará en ella, una vulnerabilidad no percibida con otras vivencias. La reacción ante esta experiencia y su posterior desarrollo será diferente según la persona y dependerá de la interacción de factores de riesgo y de factores protectores tanto individuales como ambientales. Independientemente del tipo de desarrollo que desarrolle la persona es importante destacar que la cicatriz siempre estará presente en ella.

- Es importante la formación de los docentes en resiliencia para romper creencias estigmatizadas y potenciar aquellas que van en la línea de la resiliencia.
- El modelo integrador y la teoría del doble golpe nos ayudan a comprender los procesos resilientes.
- La necesidad de elaborar un sentido al suceso vivido.

1.7. Prácticas

1) Analizamos estas afirmaciones. ¿Estáis de acuerdo con ellas? Sí/No, ¿Porqué? Argumentamos las respuestas

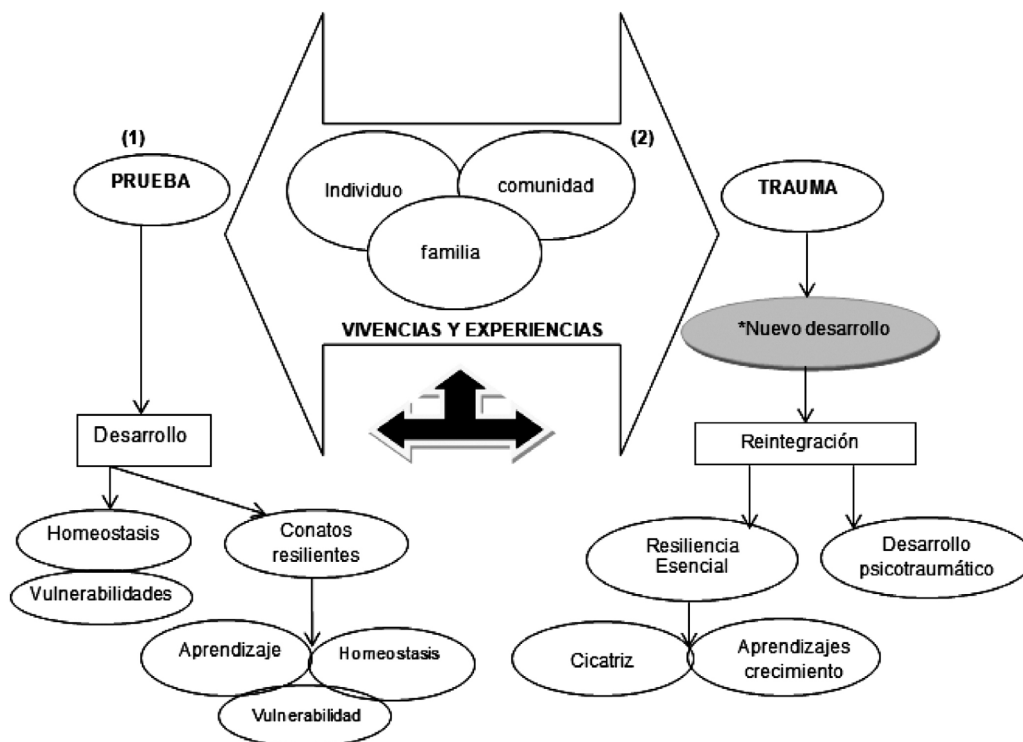
AFIRMACIONES	SÍ / NO
Este niño es un niño gris.	
Desde el principio del curso ya sabemos quién va a suspender o no.	
Si está así, él solo se lo ha buscado.	
Una infancia infeliz determina una adultez con problemas.	
Una persona que ha sido capaz de superar un trauma es capaz de superar cualquier otra situación.	
Cuando una persona supera un trauma, su cicatriz emocional desaparece.	
El tiempo todo lo cura.	
Un padre maltratador, un hijo maltratador.	
Después de una situación traumática, si no llora es que está enfermo.	

AFIRMACIONES	SÍ / NO
Después de lo sucedido va a generar algún tipo de trastorno.	
No sé si lo superará.	
De tal palo, tal astilla.	
Gracias al dolor uno aprende a defenderse.	
El hombre que se levanta es aún más fuerte que el que no ha caído.	
La experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede.	

2) Reflexionemos:

¿La resiliencia es una cualidad? ¿Se puede aprender? ¿El contexto es importante?

3) Utilizando el Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013), analizamos nuestra historia vital.



4) Analizamos nuestro alrededor:

¿Conocéis alguna persona resiliente? ¿Cuáles la experiencia vivida? ¿Identificáis el sentido que ha elaborado de la vivencia vivida?

PERSONA	SUCESO VIVIDO	SENTIDO DEL SUCESO

5) Definimos qué es la resiliencia. ¿Hemos cambiado alguna creencia que teníamos? ¿Hemos potenciado alguna? Argumentamos las respuestas.

1.8. Bibliografía

- Angenscheidt, Leticia e Ignacio Navarrete. 2017. «Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva». *Ciencias Psicológicas* 11(2): 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Bonanno, George A. 2004. «Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?». *American Psychologist* 59: 20-28.
- Calhoun, Lawrence G. y Richard G. Tedeschi. 1999. *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- . 2001. «Posttraumatic growth: The positive lesson of loss». En *Meaning Reconstruction & the Experience of Loss*, ed. Robert A. Neimeyer. Washington D.C.: APA.
- Cyrułnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- . 2001. *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- . 2009. *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- García, Lourdes M. 2005. «Psicología positiva, resiliencia, robustez y crecimiento». *Hojas informativas de l@s psicolog@s de Las Palmas* 76 -77: 35-39.

- Gil, Gloria. 2014. «Fundamentos y aplicación de la resiliencia holística». En *Nuevas miradas sobre la resiliencia*, ed. José M.^a Madariaga. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Juan. 2008. «Estar bien». *El País*. Sábado, 14 de junio de 2008.
- Grané, Jordi y Anna Forés. 2007. *La resiliència*. Barcelona: UOC.
- Grotberg, Edith. 1995. *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. EE. UU.: ERIC.
- Guénard, Tim. 2010. *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Mateu, Rosa. 2009. *¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. Trabajo final de máster. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- . 2013. *Promoción de la resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Muñoz, Victoria. 2016. «La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria». *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(1): 79-89.
- Piña, Julio Alfonso. 2015. «Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología». *Anales de Psicología* 31(3): 751-758.
- Rutter, Michael. 1979. «Protective factors in children's responses to stress and disadvantages». *Primary prevention of psychopathology* 3: 49-74. Hanover, NH: University Press of England.
- . 1985. «Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder». *British Journal of Psychiatric* 147: 598-611.
- Vera, Beatriz, Begoña Carbelo y María Luisa Vecina. 2006. «La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático». *Papeles del Psicólogo* 27: 40-49.
- Werner, Emmy. E. y Ruth. S. Smith. 1982. *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wortman, Camille y Roxane Silver. 1989. «The myths of coping with loss». *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 57: 349-357.
- Yehuda, Rachel. 1997. «Le DST prédicteur du PTS». *Abstract Neuro-psy* 168.

Capítulo 2. Factores de riesgo y de protección

Una infelicidad no es nunca maravillosa, es un fango helado, un lodo negro, una escara de dolor que nos obliga a hacer una elección; someternos o superarlo. La resiliencia define el resorte de aquellos que, luego de recibir el golpe, pudieron superarlo.

La maravilla del dolor (Cyrulnik 2001)

2.1. Introducción

Después de haber visto en el capítulo anterior qué es la resiliencia y cómo se genera, surge el siguiente interrogante: ¿qué es lo que hace que un individuo, familia o comunidad genere procesos de resiliencia y que otros no lleguen a conseguirlo? La respuesta a esta pregunta la desarrollaremos a continuación, pero antes partiremos de la siguiente metáfora que nos puede ayudar a comprender la situación:

Imaginos que vamos circulando por una carretera con nuestro coche. Si este cuenta con airbags, frenos ABS, conducimos a una velocidad controlada y tenemos puesto el cinturón, si tuviéramos un accidente tendríamos más posibilidades de salir más airosos que si no dispusiéramos de algunos de estos recursos ¿verdad? Pero, por otra parte, si al tener el accidente tenemos un seguro que nos recoge el coche y se lo lleva a un taller a reparar y/o tenemos un teléfono móvil para poder avisar de que hemos sufrido un percance y/u otros coches paran a auxiliarnos, tendremos mayor posibilidad de que el resultado final del accidente sea más positivo que si no contáramos con esa ayuda externa.

Los primeros elementos que encontramos (aquellos que hacen referencia al coche) serían nuestros factores de protección internos y los referidos al contexto serían los factores de protección externos, pero ambos hacen referencia a aquellos factores que protegen a las personas ante las situaciones adversas. Al mismo tiempo, para ver qué nos protege, primero debemos conocer a qué estamos expuestos (esto se denomina factores de riesgo). Es necesario, la interacción de ambos, riesgo/protección, para que se generen los mecanismos que desarrollan

la resiliencia, por ello, empezaremos este capítulo detallando los factores que nos dañan, para conocer cuáles son aquellos que nos protegen.

2.2. Factores de riesgo

Los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad que van unidas a una elevada probabilidad de dañar su salud.

Las investigaciones en torno al riesgo han puesto mucho énfasis en conocer qué características del entorno y de la persona hacen que sean un riesgo para quienes las tienen o padecen, entre las que destacamos el análisis realizado por Theis (2003) donde engloba los factores de riesgo en cuatro categorías:

a) Una situación perturbadora:

- Padres con trastornos psicológicos o conductas adictivas.
- Muerte de alguno de los padres. En este aspecto, la intensidad del trauma también dependerá de cómo se ha producido la muerte de los padres. No es lo mismo, asimilar que se haya producido por suicidio, por una enfermedad larga, o por una muerte repentina (accidente, muerte súbita).
- Larga separación de la persona que cuida al niño o niña en los primeros años de su vida (figura de apego).

b) Factores sociales y ambientales:

- Situación de desempleo de los padres.
- La pobreza o la ausencia de dinero en el hogar.

c) Problemas crónicos de salud en el entorno cercano:

- Como padecer en el entorno familiar de cáncer, sida, enfermedades degenerativas, etc.

d) Las catástrofes naturales y las sociales:

- Situaciones de conflictos armados (guerras).
- Catástrofes naturales: inundaciones, terremotos, etc.

¿Qué es el apego?

Las primeras investigaciones las realizó Harlow (1905-1981) cuando observó cómo los monos que eran separados de sus madres al nacer, mostraban graves problemas en su crecimiento (siendo alimentadas las crías de un modo óptimo y saludable) e incluso algunos morían prematuramente. El término fue aplicado a las personas posteriormente, cuando el psicólogo inglés Bowlby (1998) demostró la importancia de los vínculos seguros, amorosos y afectivos (apego) entre los infantes y sus madres para un buen desarrollo tanto físico como emocional. De estos estudios dedujo que el apego se genera en los primeros años de vida y posteriormente se manifiesta de una manera más estable en el tiempo después de haber sido creado.

Así, estudios neuronales como el de Shore (2001) o Polan y Holfer (1999), nos demuestran que desde las experiencias afectivas que se producen entre la madre y el hijo o hija se empieza a moldear la formación de mapas neuronales y sus conexiones simpáticas. Las relaciones de apego, en estos primeros años de vida, influyen de un modo muy importante en la creación de conexiones neuronales y en su función de regulación de los procesos fisiológicos y sociales (Rodríguez 2010). Nos indican que un vínculo de apego positivo genera en los niños/as endorfinas y neutrofinas produciendo efectos positivos. Por el contrario, si el apego es negativo se produce un aumento de cortisol que desorganiza el moldeamiento neuronal y produce efectos negativos.

En esta línea, autores como Shore (2001) sostienen que durante el segundo mes de vida del bebé se producen cambios en la corteza visual y occipital que son influenciadas por la experiencia visual, cuyo estímulo mayor es la expresión facial de la madre. Este estímulo se asocia a niveles elevados de endorfinas y neutrofinas que ayudan a la generación de conexiones simpáticas y son conocidas por promover estructuras prefrontales y frontales que son vitales para las habilidades de autorregulación. Las miradas del padre, madre y/o cuidador son el primer espejo en el cual el bebé se ve. Esas miradas le introducen en su existencia humana. Las experiencias de estrés crónico y agudo durante el embarazo o en el primer año de vida, tienden a generar un aumento excesivo de cortisol produciendo la muerte neuronal en bebés. Un apego inseguro y desorganizado induce experiencias traumáticas que impactan negativamente en el desarrollo del cerebro del infante y en su autorregulación. El apego, por tanto, es el contexto para desarrollar ciertos mecanismos de autorregulación fisiológica y afectiva, que le permiten al individuo enfrentar la vida posteriormente.

Un ejemplo de investigaciones realizadas con infantes sobre el apego, son los estudios expuestos por el neuropsiquiatra y psiquiatra infantil chileno Barudy (2009), llevados a cabo con niños fruto de una violación a sus madres. El autor mostró que la mayor parte de estos niños tenían una atrofia en el lóbulo prefrontal debido a la situación afectiva (vínculo de apego inseguro) que tenían sus madres hacia ellos. Posteriormente, en los niños que fueron llevados a centros de adopción, después de un año, la atrofia había mejorado e incluso desaparecido.

Otra investigación es la llevada a cabo por Cyrulnik (2009a), donde realiza un estudio con infantes rumanos que habían sido arrebatados de sus familias para crecer en centros de educación estatal (en la época de dictadura de Nicolae

Ceaucecu, en la que consideraban que los infantes no necesitaban a sus padres para crecer sanos). Estos se encontraban bien físicamente, pero mentalmente eran casi autistas, evitaban la mirada y el contacto, muchos tenían retraso mental. A estos niños y niñas se les había privado de afecto y se les hablaba muy poco.

En relación con el apego, la pedagoga Lantieri (2009) en su libro *Inteligencia emocional y juvenil*, recoge que la corteza prefrontal corresponde al centro ejecutivo del cerebro y es un área moldeada por la experiencia durante la infancia. Esta área alberga los circuitos para inhibir los impulsos emocionales perjudiciales y para prestar atención, para poder relajarse y concentrarse. Por lo que, insiste en la importancia de trabajar la meditación y la relajación tanto en las familias como en las escuelas (aspecto que mejora la inteligencia emocional de cada persona). Deberíamos, por tanto, considerar el realizar este trabajo con los infantes, especialmente con los que hubieran sido privados de un apego seguro en sus primeros años de vida. Este pudiera ser el caso de niños y niñas adoptados, ya que quizá hayan generado en ellos, una vulnerabilidad, es decir, un factor de riesgo.

Así mismo, Cyrulnik (2009a) detalla que la atrofia que es producida por un apego inseguro casi siempre es reversible, utilizando para ello el efecto mágico de las palabras, que siempre está a nuestra disposición. Insiste en que el ser humano necesita afecto para crecer sano y no solo alimentos y cuidados físicos.

Este autor nos muestra como el amor es una necesidad vital como el respirar. En cuanto a los infantes, matiza que a aquellos privados de afecto hay que proporcionarles familias de acogida que les den amor, y con aquellos traumatizados, reformular lo ocurrido mediante una terapia narrativa donde se les haga ver que lo ocurrido no les hace personas con menor valor, sino que puede dar y recibir amor.

En relación con estos factores de riesgo, se observan menores perturbaciones traumáticas cuando el riesgo es producido por la naturaleza (ya que esta es considerada en cierta medida inevitable), que cuando se trata de un hecho realizado por personas, donde la herida, como indica Cyrulnik (2009a), se sufre durante más tiempo. De este modo, podemos también clasificar el riesgo según su intencionalidad (Mateu, García-Renedo y Gil 2010):

- Adversidad: situaciones que forman parte de la vida (accidentes de tráfico, accidentes domésticos, etc.).
- Catástrofes naturales: desastres sin intención producidos por la naturaleza (terremotos, inundaciones, etc.).
- Atrocidades: conllevan una intencionalidad de hacer daño por parte del que las ejerce (violencia de género, conyugal, atentado terrorista, conflictos armados, etc.) (adaptación de Barudy 2006).

Conocer todos estos factores nos ayuda a la hora de comprender las historias vitales de las personas y diseñar intervenciones. Pero para que estas estén basadas en el modelo de resiliencia, y no únicamente en el riesgo, es necesario conocer los aportes de las investigaciones en resiliencia sobre aquellos factores que nos protegen. Por último, insistir en que la resiliencia nos muestra que

aunque una situación es dañina para la persona no debemos graduar qué es más o menos traumático, ya que dependerá de la mirada del contexto ante esta situación, y de los recursos ambientales e individuales de la propia persona ante ese evento (para una persona esa misma situación puede ser una prueba y para otra un trauma). Recordamos que una prueba es un golpe que deja a la persona conmocionada pero no hay un nuevo desarrollo vital, un antes y un después de la experiencia vivida, como ocurre con el trauma.

2.3. Factores de protección

El concepto de factor protector alude 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). Es decir, serían como aquellas armaduras tanto internas como externas, que nos protegen ante los riesgos. En ocasiones, incluso un suceso no agradable puede constituir un factor protector cuando hace que el individuo genere mecanismos que haga que se adapte, fortalezca y aprenda a vivir bajo tensión. Al igual que las vacunas, que son pequeñas dosis de un virus en concreto que hace que nuestro sistema inmune se fortalezca, pero en este caso, se fortalece nuestro sistema cognitivo y emocional.

Los factores de protección los podemos englobar en dos grupos: los externos y los internos. Los primeros serían aquellas características ambientales que nos protegen y los segundos serían aquellas cualidades o habilidades individuales de las personas.

2.3.1. Factores de protección individuales

Los factores individuales de protección son aquellas cualidades individuales que protegen a las personas. Son aquellos recursos «que vienen dentro del coche» y que nos ayudan cuando tenemos un accidente.

Siguiendo con dicha metáfora, aunque en el coche disponemos de unos dispositivos que nos ayudan en nuestra seguridad cuando tenemos un accidente (a mayor cantidad de estos, mayor seguridad), también debemos mantener la seguridad y realizarle al vehículo revisiones anuales para así tenerlo en las mejores condiciones. Incluso podemos mejorar esa seguridad añadiendo componentes que antes no teníamos. No debemos olvidar que disponer de estos protectores no significa que no nos ocurra un percance o accidente.

En definitiva, a mayor mecanismos de protección y mantenimiento de los mismos, mayor seguridad. Pues lo mismo ocurre con las características individuales de las personas, a mayor número de ellas, mayor protección interna. Estas, al igual que el coche, se pueden mejorar y cuidar. Es aquí, donde la prevención debe poner su mirada con el fortalecimiento de este trabajo en las escuelas y en las familias. Así, potenciando tanto las cualidades más fuertes como las más débiles que posee cada niño o niña, conseguimos mayor prevención ante situaciones adversas y/o traumáticas que puedan experimentar.

Numerosos estudios se han centrado en estudiar qué cualidades internas poseían las personas resilientes. Estas han sido sintetizadas en la «mandala de resiliencia» (Wolin y Wolin 1993). En esta se destacan los siete pilares básicos, siete características esenciales de las personas resilientes (figura 2).



Figura 2. Siete pilares de la resiliencia (Wollin y Wollin 1993)

A continuación, comentamos cada una de las características:

- **Introspección:** hace referencia a la observación de nuestros pensamientos, emociones y actos. Con ella, adquirimos una visión real de lo que somos aumentando la capacidad de tomar decisiones, de conocer nuestras aptitudes y limitaciones. Cuanto mayor conocimiento tenemos de nosotros mismos, mejor enfrentamiento positivo tendremos ante situaciones difíciles.
- **Independencia:** se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas, alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- **La capacidad de relacionarse:** hace referencia a la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Aquí encontraríamos cualidades como la empatía o las habilidades sociales.
- **Iniciativa:** hace referencia a exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.
- **Humor:** alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. El humor ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida como desarrolla el psicólogo español Jáuregui (2007).

- Creatividad: es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa con la creación de juegos, que son las vías para expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante situaciones adversas.
- Moralidad: se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

Posteriormente, estos pilares son desarrollados a modo de competencias por Suárez (2004), lo cual aporta una mayor concreción para el trabajo de estas cualidades individuales, ya que recogen los pilares de la resiliencia individual de Wolin y Wolin (1993) y los engloba en cuatro componentes, especificando más concretamente las cualidades que engloban cada uno de ellos.

- Competencia social: habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo. Habilidades prosociales.
- Resolución de problemas (iniciativa): habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas.
- Autonomía (autodisciplina, independencia, locus de control interno): se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.
- Expectativas positivas de futuro (autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico).

A continuación, se comentan algunas de estas características:

- Iniciativa (locus de control) Las personas que consideran que dominan sus circunstancias o que en sus manos está que el resultado pueda declinarse hacia un lado u otro responden con mayor coraje y eficacia que aquellas que consideran que dependen de fuerzas externas y responden con pasividad ante los sucesos que les ocurren. Un ejemplo de ello son las investigaciones recogidas en el libro del psiquiatra español Rojas-Marcos (2010), realizadas por Sims y Bauman sobre los tornados o huracanes que se producen en diferentes regiones de EE. UU. En Alabama, los tornados causan cinco veces más muertes que en Illinois. Después de analizar la intensidad y la fuerza de estos, los investigadores descubrieron que las diferencias que se encontraban eran debidas a que los habitantes de Alabama consideraban que la suerte era un factor decisivo: ¡qué sea lo que Dios quiera! y tomaban menores medidas de seguridad (como consultar partes meteorológicas, búsqueda de refugios y víveres) que los habitantes de Illinois. La mayor parte de los habitantes de Alabama, ante las dificultades, actuaban como espectadores (sujetos pasivos), mientras los de Illinois se sentían protagonistas, actuaban con medidas preventivas que hacían que fueran más efectivos ante estas situaciones de emergencia.

- Autoestima. La opinión que tenemos de nosotros mismos puede hacer que nos sintamos orgullosos o por el contrario con sentimiento de culpa, vergüenza y fracaso. Cuando la opinión que tenemos es positiva, la resiliencia se fortalece, hace que se estimule la confianza, la voluntad y que nos sintamos valiosos con nosotros mismos. Así, consideramos que una percepción propia óptima de autoestima, será aquella que incluya tanto los aspectos más fuertes de ella cómo los más débiles, es decir, aceptando ambas partes de uno mismo.
- Humor (esencial dentro de nuestro botiquín de emergencias emocional). La psicóloga Vera (2008) en su libro *Psicología positiva, una nueva forma de entender la psicología*, nos explica que para entender mejor la importancia de esta cualidad, debemos ver los estudios que se realizaron con Norman Cousins. Este editor de revistas norteamericanas fue diagnosticado de una extraña enfermedad que le producía dolorosas inflamaciones. Cansado de los tratamientos en los hospitales optó por alojarse en una habitación agradable y seguir un tratamiento ideado por él: ver películas de los hermanos Marx y grandes dosis de vitamina C. En 1979 publicó el libro *Anatomía de una enfermedad*. En él destacó como tras una sesión de risas provocada por las películas podía pasar varias horas sin dolores. El médico Willian Hitzig comprobó que la velocidad de segmentación de su sangre se reducía tras las risas, lo que beneficiaba a sus inflamaciones. Así, la aparición de este manual produjo un gran revuelo; la relación entre el sentido del humor y la salud, que ya había sido descrita por otros autores, pero nunca se había presentado un testimonio de tales características. Otros estudios, como los realizados por el psicólogo noruego Svebak (2006) y su equipo, con personas enfermas de insuficiencia renal avanzada, con tratamientos de diálisis o riñón artificial durante años, demostraron que aquellas personas cuyo sentido del humor era alto vivían más que las que poseían un menor sentido del humor.
- Tener un motivo de existencia, la capacidad de pensamiento positivo ante las adversidades (ver el vaso medio lleno, en vez de vacío) y la creatividad, nos protegen y ayudan a reorganizar nuestra vida ante la vivencia de situaciones adversas y traumáticas.

Todas estas cualidades descritas, si se trabajan se pueden mejorar, desarrollar y potenciar en las personas. Por ello, deberíamos pensar cómo se trabajan en las escuelas, y cómo deberíamos realizarlo.

2.3.2. Factores de protección ambientales

Los factores protectores ambientales hacen referencia a aquellas características tanto intrafamiliares como extrafamiliares que interactúan y condicionan óptimamente al desarrollo de las personas.

Después de todos los estudios llevados a cabo, y teniendo en cuenta qué características ambientales eran las que poseían las personas resilientes podemos

realizar una síntesis de todos ellos y agruparlos en dos bloques (Mateu, Flores, García Renedo y Gil 2013):

- Los intrafamiliares: serían aquellos que se encontrarían dentro del núcleo familiar, como por ejemplo tener una figura paterna y/o materna, y/u otra figura miembro de la familia cálida y afectuosa, y/o tener una familia estructurada.
- Los extrafamiliares: serían aquellos que encontraríamos fuera del núcleo familiar, dentro de la comunidad. En esta línea, resaltar que de las investigaciones con infantes hawaianos, realizadas por Werner y Smith (1992), se detectó que quienes superaron estas condiciones fueron aquellos que habían establecido dicho vínculo con alguna persona comprensiva, afectuosa y solidaria en su infancia, aunque no fuera necesariamente sus progenitores. Es lo que denomina el psiquiatra francés Cyrulnik guías o tutores de resiliencia (1999).

Cyrulnik no es un investigador más sobre la resiliencia, sino que la vivió en sus propias carnes. Nació en una familia judía en Francia, durante la ocupación nazi en la Segunda Guerra Mundial. Consiguió salir con solo seis años y escapar de un campo de concentración, en el cual perdió a todos sus familiares. Fue criado por la beneficencia y no entró en la escuela hasta los once años. Con el tiempo se ha convertido en uno de los fundadores de la etología humana, profesor de psiquiatría de la universidad francesa de Var y uno de los principales teóricos y divulgadores de las experiencias traumáticas y la resiliencia. Así, Cyrulnik (1999) considera que los tutores/guías de resiliencia son aquellas personas que ante situaciones adversas o traumáticas proporcionan a los niños y niñas seguridad, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar fortalezas y habilidades. Los tutores/guías de resiliencia proporcionan una relación afectiva, solidaria y facilitan la toma de conciencia con la realidad ante sucesos adversos. Considera que los tutores/guías de resiliencia pueden ser cualquier persona que rodee al infante. Para verlo con mayor claridad, mostramos esta idea en la figura 3:

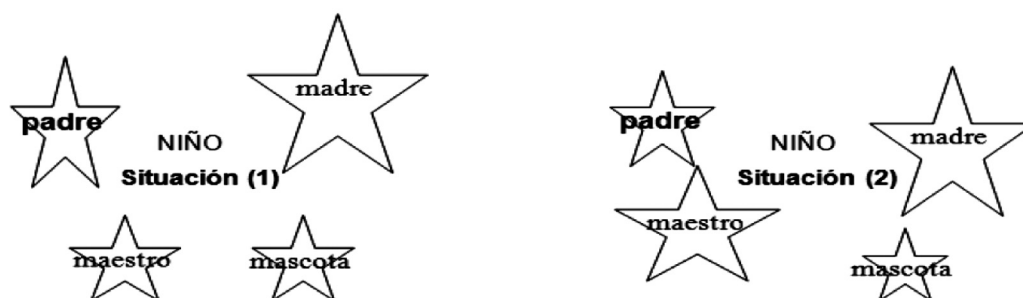


Figura 3. Constelaciones de resiliencia (Adaptación de Cyrulink 2009)

Si observamos la figura 3, en la parte de la izquierda, el niño en la situación 1 está rodeado de diferentes estrellas que forman su constelación de resiliencia (padre, madre, docente e incluso su mascota). Estas estrellas son sus guías/tutores de resiliencia, que le dan apoyo y estabilidad en su desarrollo vital. Como vemos, los tutores/guías de resiliencia no tienen todas el mismo tamaño. El tamaño dependerá de la influencia que tengan en su relación con el infante. En esta figura se observa que el tutor/guía con mayor peso en el niño es la madre, luego el padre, el maestro y por último la mascota. Estas estrellas pueden modificar su tamaño, e incluso aparecer nuevas, a medida que avanza el tiempo y cambian las circunstancias de la vida.

En esta figura, en la parte derecha, podemos apreciar como aparece el mismo niño en la situación 2, después de haber sufrido la pérdida de su padre. Como vemos su constelación de resiliencia se ha modificado. Con la pérdida de una de sus estrellas, varía el peso y el apoyo de las otras. La madre aumenta su apoyo en el infante, y otras estrellas como el maestro, también aumentan su peso como guía de resiliencia. Esta idea es muy importante, ya que volvemos a ver la importancia que tienen las personas que rodean al infante. En este caso concreto, la muerte del padre, puede hacer que una persona extrafamiliar (docente) se convierta en tutor de resiliencia, en un factor protector, y una persona intrafamiliar (madre y mascota) puede aumentar su influencia. Cabe destacar cómo este desarrollo se puede producir ante otras situaciones de la vida (Jiménez 2011) (p. ej., separación de los padres, rechazo entre iguales en el aula, violencia doméstica, periodos de la adolescencia, etc.).

Por todo ello, destacamos el papel de las escuelas. Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que un apoyo importante para que los niños y niñas consiguieran sobreponerse a las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas fueron las escuelas eficaces (Benard 2004, Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013), es decir, centros educativos donde los docentes ejercían de profesionales resilientes. Así, el docente que sea profesional resiliente, será aquel que en sus prácticas educativas ayude a generar o potenciar procesos resilientes, ya que su trabajo no solo implica una transmisión de conocimientos, valores y actitudes, sino que además, conlleva la posibilidad de llegar a ser tutor de resiliencia (directo o indirecto) para alguno de sus alumnos que esté vivenciando situaciones traumáticas (Mateu y Flores 2018), aportando a los infantes un apoyo externo a la familia, e incluso siendo para ellos modelos de referencia a imitar. Será directo cuando es significativo para el infante, y confía y se apoya en él, e indirecto cuando el alumno no lo elige, pero sí pueda ayudar indirectamente al infante a que genere procesos resilientes (un ejemplo es que un docente asesore a otro compañero que sí que está ejerciendo de tutor de resiliencia con el infante) (Mateu y Flores 2018).

Así mismo, otros factores protectores ambientales son disponer de al menos una relación cercana, cálida y estable extrafamiliar (aquí el niño podría contar con el apoyo de algún vecino o vecina, entrenador, etc.), tener una mayor red informal de apoyos, disponer de relaciones afectivas con pares o tener contacto con organizaciones prosociales. Esta protección externa es desarrollada también por Cyrulnik (2009b) en su libro *Autobiografía de un espantapájaros*, donde recoge testimonios de personas resilientes que han vivido situaciones traumáticas, como haber sido niños o niñas de la guerra, supervivientes de genocidios, de catástrofes naturales, huérfanos en adopción y/u otras situaciones adversas. Con estos testimonios, muestra como las personas que rodean al infante, si le

dan seguridad, un ambiente adecuado, y se les propone otros modelos de desarrollo, pueden prescindir del sufrimiento para recorrer la senda de la resiliencia. En uno de esos relatos, el que presentamos a continuación, vemos claramente la importancia de estas protecciones ambientales (Cyrulnik 2009b):

Henri era un niño belga de 11 años cuando la Segunda Guerra Mundial destruyó a su familia y su infancia. Solo le quedó su madre, con quién huyó a Francia. Pero en Rivesaltes, cerca de Perpinyà, madre e hijo fueron arrestados. En el interior del campo, donde mantenían encerrados a los republicanos españoles, había otra prisión donde dejaban morir a los judíos. El niño consiguió evadirse, pero su madre desapareció en Auschwitz. Henri fue acogido por una institución judía con sede en Saint-Raphael, en el Var, que reunió a cuarenta y nueve niños y niñas y los envió a Estados Unidos. Casi todos ellos reanudaron un desarrollo resiliente. Hoy Henry es profesor de psiquiatría en el Jefferson Hospital de Filadelfia. Su trayectoria resiliente fue menos difícil que la de otros compañeros por dos motivos: la madre de Henri le había impregnado en su memoria de un apoyo seguro, y el hogar sustituto le dio un ambiente no estigmatizado.

En este capítulo hemos visto cuáles son aquellos factores que nos protegen y cuáles nos dañan, y cómo con la interacción de ambos se genera la resiliencia. También la importancia de la escuela, y en especial de los docentes, como fuente de apoyo y protección para el alumnado que vivencia situaciones adversas. En los siguientes capítulos nos centraremos en la escuela y cómo el trabajo emocional es fundamental para estos fines.

2.4. Algunas ideas clave

Los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad, que elevan la probabilidad de dañar su salud.

- Entre los factores de riesgo podemos encontrar el apego. El apego hace relación al vínculo amoroso y afectivo que se genera entre el recién nacido y la madre o madre sustituta (padre, abuelos u otras figuras). Un apego inseguro genera vulnerabilidades en el infante, por lo contrario, un apego seguro genera fortalezas.
- El concepto de factor protector hace referencia a aquellas influencias (escudos) que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo.
- Existen dos clases de factores protectores. Los internos que se encuentran dentro de la propia persona (cualidades individuales) y los externos que se encuentran en el ambiente (familia y comunidad).
- Las escuelas pueden convertirse en factores protectores externos cuando dentro de ellas se generan procesos de resiliencia (potencian el trabajo de las cualidades individuales y los docentes son profesionales resilientes e incluso tutores/guías de resiliencia para su alumnado).

- Las cualidades individuales de resiliencia o pilares de resiliencia, se pueden trabajar, desarrollar y potenciar en las personas.
- La resiliencia, por tanto, tiene la mirada puesta en la prevención y en la intervención.

2.5. Prácticas

1- Dentro de los factores protectores ambientales encontramos la escuela y los docentes ¿Qué opinamos sobre la relación de estos con la resiliencia?.

2- Describimos que cualidades o características debe tener un tutor/guía de resiliencia.

3- Analizamos nuestras cualidades ¿Has utilizado alguna de ellas en alguna situación difícil? ¿Cuándo?



4- Analizamos las historias de vida que encontrarás en los distintos enlaces, siguiendo el siguiente esquema:

Prueba	Trauma	Aprendizaje	Fortalezas internas		Fact. protectores ambientales/ tutores de resiliencia	Vulnerabilidades/ cicatriz	
			Antes	Después		Antes	Después

- Jonny and Xena: https://www.youtube.com/watch?v=su_x76rYKRI
- Jane McGonigal: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=es
- Cristina Núñez: <https://www.lavanguardia.com/salud/20110804/54195808445/el-autorretrato-me-desengancho-de-la-heroina.html>
- Antoine Leiris: <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20160911/antoine-leiris-el-odio-llama-a-mi-puerta-pero-no-lo-dejo-entrar-5370070>
- El caso de Lorenzo: <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg>

2.6. Bibliografía

- Barudy, Jorge. 2009. *Seminario: La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. (marzo). Madrid: Institut Français.
- Barudy, Jorge y Anne Pascale Marquebreucq. 2006. *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Benard, Bonnie. 2004. *Resiliency, What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bowlby, John. 1998. *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- . 2001. *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- . 2009a. «Gana fuerza emocional». En *Escuela de felicidad*, ed. Rafael Santandreu. Barcelona: Integral.
- . 2009b. *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Harlow, Harry. 1958. «The nature of love». *American Psychologist* 13: 573-685.
- Jáuregui, Eduardo. 2007. *El sentido del humor. Manual de instrucciones*. Barcelona: RBA.

- Jiménez, Teresa. 2011. «Autoestima de Riesgo y Protección: Una Mediación entre el Clima Familiar y el Consumo de Sustancias en Adolescentes». *Psychosocial Intervention* 20(1): 53-61.
- Lantieri, Linda. 2009. *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Mateu, Rosa y Raquel Flores. 2018. «Formación docente, hacia el profesional resiliente». En *Resiliencia en la educación superior: El cambio de mirada para transformar escenarios de vulnerabilidad escolar*, Lilia Benítez y Reyna del Carmen Martínez. México: Newton.
- Mateu, Rosa, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2010. *Las escuelas resilientes. Seminario formativo ¿Hacia una escuela resiliente? Resiliencia y Duelo en el contexto educativo*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Polan, H. Jonathan y Myron A. Holfer. 1999. «Psychobiological origins of infant attachment and separation responses». En *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*, eds. Jude Cassidy y Phillip Shaver. Nueva York: Guilford Press.
- Rojas-Marcos, Luis. 2010. *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, Emilio. 2010. «Influencias del vínculo de apego en la organización cerebral». *Integración: Revista sobre discapacidad visual* 58: 49-67.
- Rutter, Michael. 1985. «Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder». *British Journal of Psychiatry* 147: 598-611.
- Shore, Allan. 2001. «Effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health». *Infant Mental Health Journal* 22(1-2): 7-66.
- Suárez, Néstor. 2004. «Perfiles de Resiliencia». En *Resiliencia: tendencias y perspectivas*, eds. Elbio N. Suárez, Mabel Munist y M.^a Angélica Kotliarenco. Fundación Bernard van Leer. Argentina: UNLA.
- Svebak, Sven. 2000. «Sense of humor and survival». *International Journal of Psychiatry in Medicine* 34(2): 598-604.
- Theis, Amandine. 2003. «La resiliencia en la literatura científica». En *La resiliencia resistir y rehacerse*, ed. Michel Manciaux. Barcelona: Gedisa.
- Vera, Beatriz. 2008. *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calmar Ediciones.
- Werner, Emmy. E. y Ruth Smith. S. 1992. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wolin, Steven J. y Sybil Wolin. 1993. *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

Capítulo 3. La resiliencia en las escuelas: la resiliencia familiar

La voluntad de vivir, el sentido de la vida, el sentirse útil, el saberse miembro de una familia unida (...) da ánimos, sustenta, alienta y da fuerzas que llegan hasta el organismo y lo hacen resistente ante la debilidad o enfermedad.

González (1998)

¿Por qué sufro cuando sufro?

3.1. Introducción

En los anteriores capítulos hemos estado analizando qué es la resiliencia y cómo se genera, de modo que ahora los siguientes interrogantes planteados son ¿dónde y cómo podemos generarla? A la hora de responder a la primera pregunta encontramos que el foco de atención se centra en las escuelas. Numerosos estudios muestran que la escuela es un contexto idóneo para ello, ya que allí interaccionan los tres ambientes: el individual, el familiar y el comunitario, y además es un espacio importantísimo para el desarrollo cognitivo y actitudinal de todos los miembros que forman parte de la misma (Bernard 1991, 1999; Fiske 1991, Henderson y Milstein 2003, Mateu, Gil, García-Renedo y Flores 2013). Por tanto, una escuela que potencie y desarrolle procesos resilientes será aquella que proporcione a todos los miembros de su comunidad educativa, la mayor cantidad de mecanismos protectores para poder hacer frente a las adversidades. Luego es fundamental para los maestros conocer cómo se genera la resiliencia familiar para poder crear estrategias e intervenciones que fortalezcan a las familias y por consecuencia fortalezcan a su alumnado.

En este documento profundizaremos en la importancia de las familias en los procesos de resiliencia. Del mismo modo, también abordaremos qué cualidades poseen las familias resilientes y cómo se enfrentan a las situaciones adversas. Para ello utilizaremos las aportaciones sobre resiliencia familiar realizadas

por diferentes investigadores, como las de la psiquiatra especialista en familia Michel Deleque y la doctora Froma Walsh.

3.2. La familia: consideraciones generales

Como punto de partida definiremos qué entendemos por familia. Para ello, recurriremos a la definición de Constantine (1986) donde señala que las familias son unidades creadoras de sentido de identidad y pertenencia. Cada familia tiene su forma de percibir y entender el mundo. Este hecho es interesante tenerlo en cuenta por varios motivos. El primero es que al igual que veíamos en los capítulos anteriores la importancia de conocer las fortalezas y vulnerabilidades de los individuos para promover la resiliencia, también lo es el reconocer estas cualidades en las familias para que los docentes puedan promover mejor la resiliencia, ya que la forma de acercamiento y orientación con ellas será muy diferente.

Pongamos un ejemplo: imaginemos dos extremos de familias. Una de ellas sería aquella que es abierta y ve el mundo de fuera de su entorno familiar como algo que les nutre, que les ayuda y apoya. Y otra, aquella que es rígida y cerrada, donde el mundo exterior es un lugar amenazante del cual no puede confiar. Así, la educación de los padres hacia sus hijos es autoritaria con falta de confianza. Al observarlos vemos las diferencias y dificultades que se presentarían a la hora de ejercer de posibles guías o tutores de resiliencia. En la primera, el acercamiento sería más fácil debido a su visión del mundo y en la segunda más complicado. Neil (2006) detalla todavía más este aspecto puntualizando que, ante un hecho adverso sería más dificultoso que una familia cerrada y rígida encontrase ayuda externa debido a que no la buscaría, entre otros motivos, por el temor de ser rechazada. Estos ejemplos son extremos y entre ambos existe una gama de diferentes familias con sus peculiaridades. Al mostrar ambos ejemplos lo que hemos querido resaltar es la importancia de conocer las características de estas para poder elaborar programas óptimos que potencien la resiliencia en los miembros que forman parte de ellas.

Otro motivo por el cual es importante analizar a las familias, es el relacionado con la mirada social de un evento (teoría del doble golpe, Cyrulnik 1999). Cada familia percibe de un modo diferente, en lo que se refiere a la construcción social, lo que es un factor estresante. Como destaca Kagan (1984), el efecto sobre un niño/a de un factor adverso, como un divorcio complicado, ausencias prolongadas, etc., dependerá en gran medida de la manera en como este interprete tales sucesos. Pero esta interpretación va a estar condicionada por lo que le transmiten los que le rodean, es decir su familia, como esta entiende, siente y comunica lo ocurrido. Una misma situación puede ser asimilada y transmitida como una experiencia dura, pero asumida como dentro de las experiencias que pueden ocurrir en el transcurso de la vida (sin querer decir con ello que no se sufra de la experiencia), o bien, como un acontecimiento trágico y dramático con una fuerte carga emocional difícil de superar.

En esta línea, Patterson (1983) afirma que los factores estresantes afectan a los niños en la medida que interrumpen los procesos decisivos en la familia.

Añadiríamos que les afecta también en la medida en que la familia considere esos factores como traumáticos, o el sentido que le den tenga unas implicaciones más sencillas de absorber y superar. El tiempo que necesita una familia para establecer un nuevo equilibrio emocional (tras una pérdida) depende de la integración emocional de la familia, incluso de asentar los nuevos roles adquiridos y de la intensidad de la alteración.

Por último, otra consideración sobre las familias y cómo se enfrentan ante situaciones difíciles es, como señala Cyrulnik (2005), que en ocasiones no son las personas directamente implicadas en una experiencia traumática las que resultan más afectadas, sino sus cónyuges u otros familiares cercanos, ya que, en su opinión, no es el acontecimiento traumático lo que se transmite y altera a la persona próxima, sino su representación. Cuando el herido tiene un entorno bien constituido, a veces supera mejor el trauma que la persona próxima, a la que consideramos protegida y por ello abandonamos al horror de lo que imagina (Cyrulnik 2005).

3.3. La resiliencia familiar

Las familias juegan un papel importante en la generación de resiliencia, ya que esta ejerce e interactúa de una forma directa con las variables de riesgo que aparecen entre ellos, pudiendo proporcionar una seguridad al niño/a y amortiguar muchas de las adversidades que pudieran llegar. Baldwin, Baldwin y Cole (1992) resaltan incluso que donde la situación familiar es favorable, aun encontrándose en situaciones de alto riesgo, tendríamos que hablar de familias resilientes, más que de niños resilientes.

Mi madre me ha dado más que cualquier maestro o figura paternal. Y lo hizo durante largos y muy difíciles años, años que a sus ojos deben haberse visto tan vacíos como los campos de Texas. Cuando se trataba de no renunciar, de no preocuparse por lo que decían los demás, de apretar los dientes y seguir con fuerzas hasta el final, una mujer sola con un hijo pequeño y un salario magro; y no existía ninguna recompensa para ella al final del día, tampoco recibía un trofeo o un cheque por un primer puesto. Para ella solo existía saber que el esfuerzo honesto se convertía en una experiencia transformadora y que su amor era salvador (Armstrong 2009).

Podemos definir la resiliencia familiar como la capacidad de una familia para recuperarse de circunstancias adversas y salir de ellas fortalecida y con mayores recursos para afrontar otras dificultades de la vida. Más en concreto, Walsh (1998) habla de los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional. Esta autora describe el concepto de resiliencia familiar, como aquellos procesos interactivos que fortalecen con el transcurso del tiempo tanto al individuo como a la familia. Esta varía y se amolda dependiendo de los recursos y limitaciones de las familias y de los desafíos psicosociales que se les plantean. Pero al igual que ocurre cuando hablamos de la resiliencia individual, la resiliencia familiar no es absoluta ante todo y durante todo el tiempo, sino que es un proceso. Cada situación a la que se enfrenta la

familia será distinta y la superación de la misma dependerá de los recursos de los que disponga la familia en ese tiempo y en ese momento. Además de que cada miembro cambia a un ritmo diferente a los demás por lo que la prevención y el cuidado de los miembros y de la estructura familiar es importante para la prevención y generación de procesos de resiliencia.

3.4. Características de la resiliencia familiar

Del mismo modo que las investigaciones buscaron e identificaron factores protectores presentes en las personas resilientes, también se estudiaron qué características poseían las familias que ayudan a sus componentes a afrontar mejor las adversidades.

Muchos autores (Domínguez 2007, Melillo 2009) son los que realizaron un listado de características. A continuación, realizaremos una síntesis de todas ellas:

- Las familias desarrollan la creencia de que a pesar de todo, se puede salir adelante de una situación traumática. Esto hace que la familia se anime.
- Tienen una suficiente cohesión de la estructura familiar, además de flexibilidad ante los cambios que permite afrontar los problemas sin que la familia se rompa.
- La capacidad de mentalización en el seno familiar, elaboran una historia aceptable de lo sucedido que les permite encaminarse en el sentido de la vida.
- Se generan conversaciones donde se construyen significados compartidos acerca de la vida, o de acontecimientos perjudiciales (como por ejemplo, valores morales).
- Poseen habilidades para comunicarse entre ellos y con el entorno. Siendo capaces de transmitir lo que piensan, sienten, hacen, de defender sus ideas, opiniones, necesidades, respetar las ajenas y de solicitar ayuda a familiares, vecinos, instituciones y organizaciones. También consideran importantes el apoyo que reciben de sus redes sociales.
- Existen actitudes que demuestran apoyo emocional. Valorando los talentos específicos de cada uno de sus miembros.
- Tienen normas y límites compartidos por los miembros de las familias (p. ej., premios y castigos). Todos los miembros comparten responsabilidades.
- Muchas de estas familias tienen creencias religiosas que hacen que les den fuerzas y esperanzas para un futuro mejor.

Para sintetizar estas características, creemos interesante mostrar las aportaciones que hacen dos de los principales investigadores sobre las cualidades de la resiliencia familiar, Walsh (2004) y Delage (2010).

a) Los pilares de la resiliencia familiar, Walsh (2004) (véase figura 4):

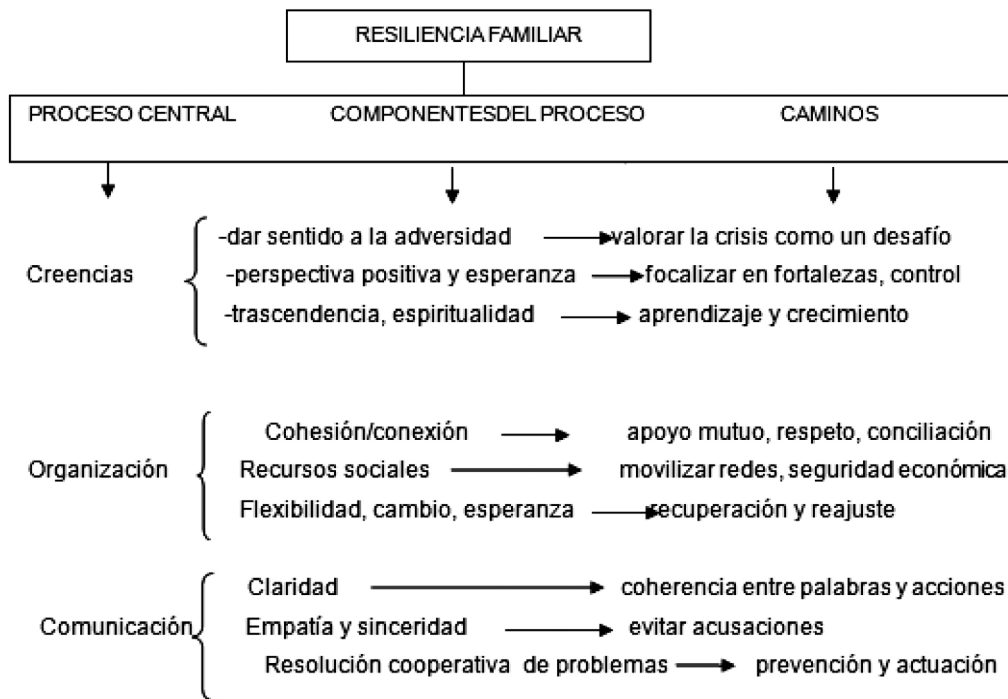


Figura 4. Modelo resiliencia familiar (Walsh 2004)

Walsh (2004) organiza la resiliencia familiar basándose en tres pilares: las creencias familiares, su organización y su comunicación. Al igual que destacábamos como un proceso fundamental el dotar de sentido al suceso para la metamorfosis en la resiliencia individual, como señala Walsh (2004), ocurre lo mismo en la resiliencia familiar. Dentro de estos pilares encontramos cuáles son los componentes de cada proceso y el camino que deben realizar las familias para desarrollar los mecanismos resilientes.

b) Los siete elementos básicos de la resiliencia familiar (Delage 2010).

Para Delage, la resiliencia familiar se basa en siete elementos básicos:

- 1- La creencia (pensamiento optimista).
- 2- Control. Pensar que se tiene cierto dominio de la situación. Aunque al principio de la vivencia se sientan abrumados la capacidad de encontrar una posibilidad de acción y control alimenta la esperanza y es un inicio de sosiego físico y emocional.
- 3- Funcionalidad de la familia. El restablecimiento de las funciones familiares, aun cuando esta organización sea diferente a la que existía antes

(puede implicar cambio en los roles de cada miembro, redistribución de tareas...).

- 4- Protección y seguridad. Hace referencia a las relaciones existentes entre la familia y también entre la familia y el ambiente exterior.
- 5- La ética relacional. La preocupación que experimenta cada miembro de la familia por el cuidado de los otros. Desarrollando cualidades de igualdad, equidad, justicia y lealtad.
- 6- La dimensión espiritual, todo aquello que corresponde al registro no racional.
- 7- Capacidad de mentalización. Capacidad fundamental basada para que después de un suceso traumático se pueda elaborar una representación de lo sucedido que tenga sentido y se pueda construir una historia aceptable del suceso que les posibilite encaminarse en el sentido de la vida. Delage (2010) la dibuja en el centro ya que considera que esta es el resultado de todas las demás dimensiones y en ella reside el trabajo de resiliencia.

En la figura 5 se muestran estos siete elementos básicos.

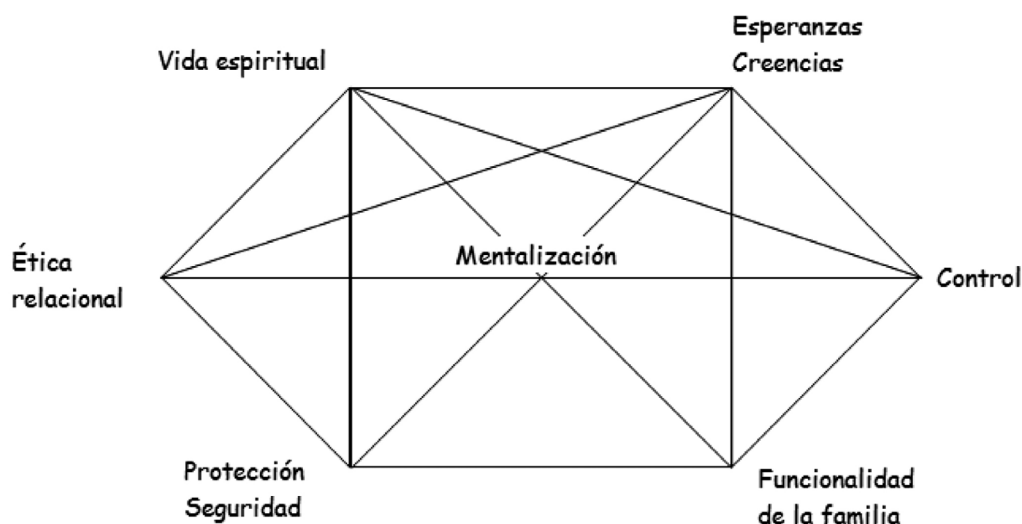


Figura 5. Modelo resiliencia familiar (Delage 2010)

Después de haber hecho una revisión de las características de las familias resilientes y para concluir este apartado, lo primero que tenemos que recordar es que no hay que olvidar la importancia de los recursos del ambiente extrafamiliar para generar procesos de resiliencia ya que, una familia que sufre una situación adversa y/o traumática necesita apoyo por parte del ambiente que le rodea. También hay que tener en cuenta, como al igual que con las cualidades individuales de resiliencia, el hecho de conocer qué características hacen que

las familias sean más resilientes. Esto, nos ayudará a elaborar programas de prevención y fortalecimiento de dichas características. Ambos aspectos deben estar muy presentes en los docentes.

3.5. Las familias con niños y niñas con diversidad funcional

Debido a que el modelo de atención a la diversidad que debe estar presente en las aulas es la inclusión, es importante hacer un análisis de la literatura científica sobre la resiliencia en familias con niños/as con diversidad funcional. Destacamos las aportaciones realizadas por Landesman, DeLuca y Echools (2006) en su artículo «La resiliencia familiar con niños/as con capacidades diferentes», donde hacen una disertación sobre la resiliencia familiar a través de descubrimientos científicos, historias de familias resilientes cuyo objetivo es el guiar e inspirar a familias y profesionales que buscan promover la resiliencia familiar.

También creemos importante que los docentes, para poder ser guías o tutores de resiliencia, tienen que tener en cuenta, entre otros, dos aspectos:

1) Es importante conocer las etapas que atraviesan las familias con niños/as con diversidad funcional. Utilizaremos para ello las descritas por Rollan (2000). Este autor destaca que las familias con niños/as con capacidades diferentes atraviesan estas fases:

a) Fase de crisis: Que engloba dos partes el diagnóstico de la enfermedad y el inicio de la aceptación del mismo. El impacto del diagnóstico conlleva a que la familia pueda experimentar estas reacciones:

- Sentimiento de confusión e irrealidad.
- Negación.
- Sentimiento de culpa.
- Sentimiento de ira.
- Búsqueda de explicaciones.
- Necesidad de buscar soluciones rápidas.
- Respuestas intensas de estrés y ansiedad.
- Peregrinaje de profesionales.

b) Fase crónica: Recorrido de largo camino.

c) Fase terminal: Preparación del duelo.

Al observar las fases vemos la importancia de potenciar la resiliencia en las familias, en cada una de las fases. Las demandas y necesidades de las familias serán diferentes y el ambiente extrafamiliar debería de proporcionar recursos y apoyo en cada una de ellas.

2) Es importante conocer las creencias familiares, sobre todo, las relacionadas con la situación vivida. Ya que dependerá que la vivencia sea más o menos traumática de las creencias que la familia tenga. Relacionadas con estas diversidades destacamos:

- Aquellas sobre lo que constituye para ellos la «normalidad».
- Aquellas sobre el control y el manejo de la diversidad.
- Aquellas sobre las expectativas de la familia con los profesionales y los servicios de apoyo.

3.6. Consideraciones a tener en cuenta para guiar o fomentar la resiliencia familiar

Los estudios de resiliencia nos ayudan a fortalecer la idea de la importancia tanto de la prevención como de la actuación ante situaciones adversas y/o traumáticas. Nos muestran la importancia del trabajo en red para un mayor fortalecimiento de la sociedad y al concepto de tutor de resiliencia. Por lo que es necesario tener formación sobre estos temas y conocer ciertas pautas para poder acompañar y guiar a los alumnos y familias que están atravesando estas situaciones. Tener ciertas consideraciones, que son utilizadas por los terapeutas que trabajan la resiliencia familiar, son importantes para poder tener una base de cómo poder ayudar a estas familias.

Es necesario, por tanto, conocer los procesos de las personas frente al duelo y la muerte y las pautas de intervención ante este suceso adverso que, como hemos nombrado anteriormente, correspondería a la fase terminal propuesta por Rolland (2000).

Las primeras consideraciones que tenemos que tener en cuenta es que no existen «fórmulas magistrales» ni para el trabajo con las familias ni para el trabajo individual, pero sí que, cuanto mayores sean nuestros recursos como docentes para el trabajo con ellas mayor capacidad para guiar y acompañar a las familias.

Para resumir una intervención que favorece la resiliencia familiar, utilizaremos la propuesta por Pereira (2007), psiquiatra español, cuyas investigaciones y aplicaciones están basadas en la terapia familiar. Se resume en tres pasos:

- 1.º Es la necesidad de crear un contexto donde los miembros de esa familia se sientan seguros para poder expresarse con libertad. Ante una situación traumática, que ha producido un profundo impacto en el funcionamiento, organización, comunicación, emociones y sistema de creencia, de una familia, esta se va a encontrar en un situación de inseguridad, de pérdida de referentes, de confusión y ansiedad, por lo que de entrada, la intervención tiene que proveer de un contexto contenedor, que proporcione ese reaseguramiento necesario para la estabilidad del sistema, que puede proceder entonces a los cambios necesarios para adaptarse a la nueva situación.

- 2.º Observar, guiar, mostrar y acompañar en las modificaciones del funcionamiento y la organización familiar (comunicación, roles, reglas, etc.). Para que estas permitan realizar cambios adaptativos. Cuando se haya creado ese contexto «seguro» se procederá a favorecer las modificaciones necesarias en el funcionamiento y la organización familiar.
- 3.º Y como veíamos antes por Delage (2010), el paso fundamental para generar procesos de resiliencia, es la necesidad de crear una narrativa común, solidaria con todos, que permita el reconocimiento del sufrimiento, dar un sentido a lo ocurrido y salir adelante con nuevos recursos para enfrentarse a la adversidad. Permitir la exposición de lo ocurrido, siendo aceptado el herido, y reconocer el sufrimiento no solo tiene un efecto inmediato sobre la persona y quién lo sufre, sino que puede tenerlo de manera importante sobre la familia y sus descendientes. Es importante, ya que evita el dolor, la culpabilidad o la vergüenza que se oculta y se transmite inconscientemente a la familia, pudiendo convertirse en secretos familiares que pueden desencadenar consecuencias a través de las generaciones. El apoyo extrafamiliar puede ayudar a generar una narrativa solidaria aceptada por todos los miembros de la familia, que no sea moralizante, ya que esta actitud hace muy difícil la resiliencia y proporcionarles recursos para su propio empoderamiento.

Para ello, es necesario tener presente:

- El lenguaje que se utilice que humanice, que normalice.
- La búsqueda de fortalezas, habilidades.
- Contextualizar el dolor; decrementar la vergüenza y búsquedas de culpables.
- Visión de los retos como oportunidades para aprender y cambiar.
- Cambiar el enfoque de problemas a posibilidades para el dominio, la sanación y el crecimiento. Tomar pasos hacia el futuro, esperanzas y sueños.
- Integrar la adversidad, retos y resiliencia en la trama de la vida individual y relacional.

Si bien, como decíamos, estos pasos están basados en una intervención terapéutica. El conocerlos es importante por varios motivos:

- a) Para el trabajo en red, en el contexto educativo, ya que como veíamos quizá la confianza que pueda desarrollar una persona y en este caso la familia, el guía o tutor de resiliencia sea otra persona independiente del posible terapeuta, por lo que trabajar todos en la misma línea los beneficiará y dará una coherencia al trabajo con estas familias.
- b) El conocer estos aspectos otorga de un mayor empoderamiento a todos los profesionales (incluidos los docentes) que inciden con los individuos y sus familias.

A lo largo de todo este capítulo hemos ido detallando la resiliencia familiar, cómo se genera y cuáles son sus características y pautas para potenciarla. En los siguientes capítulos veremos cómo son las escuelas resilientes y de qué modo los docentes pueden desarrollar la resiliencia dentro de ellas.

3.7. Algunas ideas claves

- Tenemos que tener una profunda convicción en las fortalezas y potencial de todas las familias, que acompañadas de vulnerabilidades y limitaciones, todas ellas tienen posibilidades de resiliencia (Walsh 1998).
- Cada familia tiene su forma de percibir y entender el mundo.
- La resiliencia individual se comprende y favorece mejor en el contexto de la familia y del mundo social en general, entendiéndolo como la interacción de procesos individuales, familiares y ambientales (Walsh 1998).
- Las situaciones de crisis, puntuales o continuadas afectan a toda la familia, afectando tanto a sus miembros como el funcionamiento familiar (Walsh 1998).
- Los procesos familiares adaptados fomentan la resiliencia, amortiguando el estrés y facilitando la recuperación individual (Walsh 1998).
- Los procesos familiares inadaptados aumentan la vulnerabilidad y el riesgo de traumatismo individual y desajuste familiar (Walsh 1998).
- Según como enfrente una familia las crisis que se le plantean, los mismos factores estresantes pueden dar lugar a distintas consecuencias (Walsh 1998).
- La importancia de trabajar en red, en las escuelas, que ayude a tener una coherencia y un trabajo en equipo que hace que exista una mayor posibilidad de promoción de la resiliencia.
- No existen recetas mágicas para promocionar la resiliencia familiar pero sí es importante que los docentes conozcan los procesos que atraviesan las personas que viven situaciones adversas y/o traumáticas y disponer de recursos para su trabajo.

3.8. Prácticas

1. Analizamos las siguientes historias de vida, según la tabla que aparece a continuación:

El viaje de María: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=qxLeb5y6p7s>

Alexandre Jollien: <http://www.youtube.com/watch?v=ubO2bs6BJ8E>

PERSONA	VIVENCIA FAMILIAR	¿QUÉ DESTACARÍAS DE ESTA FAMILIA? CUALIDADES
María		
Alexandre Jollien		

2. Después de todos los contenidos vistos:

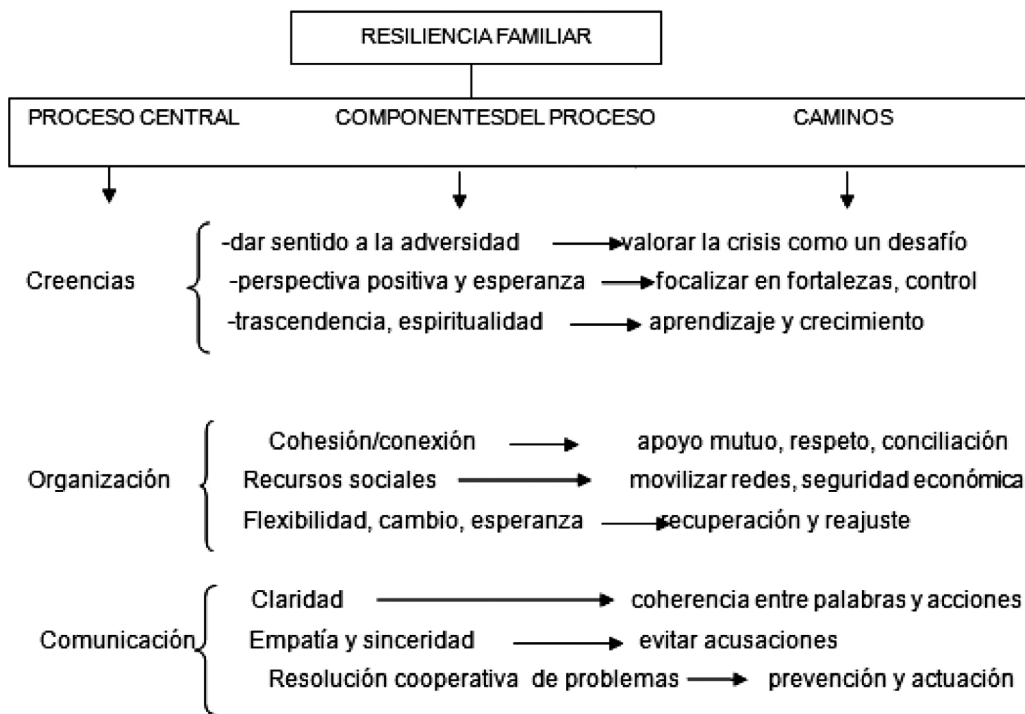
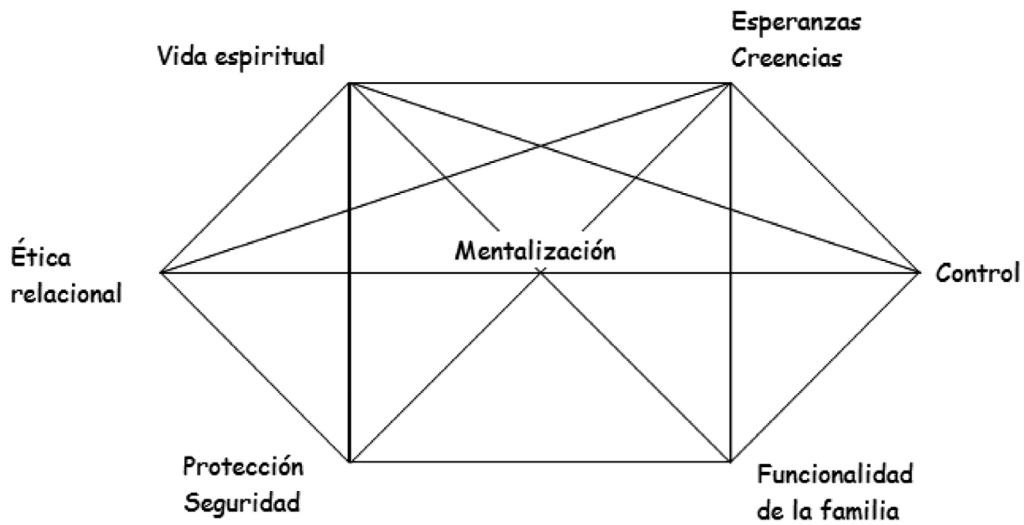
a) Hacemos un listado de las herramientas, recursos y actividades que utilizaríais en la escuela para el trabajo con las familias.

b) De los recursos analizados anteriormente, ¿cuáles consideráis que fortalecen la resiliencia familiar?, ¿se podrían ampliar para fortalecer la resiliencia familiar?

Utilizad para ello la siguiente tabla:

RECURSOS, HERRAMIENTAS, ACTIVIDADES...	FORTALECIMIENTO DE LA RESILIENCIA FAMILIAR
<p>por ejemplo:</p> <p>Cuestionario de recogida de información de los familiares</p>	<p>Contemplar en estos cuestionarios aspectos relacionados con la resiliencia que nos pueda ayudar al trabajo con las familias: tipo de familia, fase en la que se encuentran...</p>

3. Analizamos el modelo de Walsh (2004) y el de Delage (2010). ¿Cómo y en qué circunstancias crees que te serían útiles para trabajar con las familias de los alumnos de tu clase?



3.9. Bibliografía

- Armstrong, Thomas. 2009. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baldwin, Alfred, Clara Baldwin y Robert Colet. 1992. «Stress resistant families and stress resistant children». En *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, eds. A. Masten, Dante Cicchetti, Keith Nuechterlein y Sh. Weintraub. Gran Bretaña: Press Cambridge.
- Bernard, Bonnie. 1991. *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- . 1999. «Applications of Resilience: Possibilities and Promise». En *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, eds. Meyer Glantz y Jeannette Johnson. Nueva York: Plenum Publishers, 269-277.
- Constantine, Larry L. 1986. *Family Paradigm: The Practice and Theory in Family Therapy*. Nueva York: Guilford Press.
- Cyrułnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- . 2005. *Bajo el signo del vínculo. Una historia del apego*. Barcelona: Gedisa.
- Delage, Michel. 2010. *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, Elsy. 2007. *Revisión teórica y lineamientos prácticos sobre la resiliencia*. Recuperado de: http://www.cecar.edu.co/publicaciones/docs/RevistaBusqueda_vol.8.pdf.
- Fiske, Edward B. 1991. *Smart Schools, Smart Kids*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Grotberg, Edith. 2013. *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa. Barcelona.
- Henderson, Nan y Mike Milstein. 2003. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, Jerome. 1984. *The nature of the child*. Nueva York: Basic Books.
- Landesman, Sharon, Stephanie DeLuca y Karen Echools. 2006. «La resiliencia familiar con niños con capacidades diferentes». En *La resiliencia en el mundo de hoy*, comp. Edith H. Grotberg. Barcelona: Gedisa.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Melillo, Aldo. 2009. *Resiliencia*. Recuperado de: <http://www.elpsicoanalis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm>.
- Neil, Sandra E. 2006. «Intensificar la resiliencia en el grupo familiar: Un enfoque transgeneracional hacia el cambio positivo en las familias disfuncionales». En *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, ed. Edith H. Grotberg. Buenos Aires: Gedisa, 91-130.
- Patterson, Gerald R. 1983. «Stress: a change agent for family process» En *Stress, coping and development in children*, eds. N. Gaunezy y M. Rutter. Nueva York: McGraw-Hill.

- Pereira, Roberto. 2007. Resiliencia individual, familiar y social. Recuperado de: http://www.plataformatdah.entitatsbadalona.net/Noticia_detalle_1/_WbG8NZvDIQRZt1G29t6i01ML4_f_U4qHkLbmnzhTmGNUPcqHGKrIsYrp-O5c7-u8.
- Rolland, John. 2000. *Familias, enfermedad y discapacidad*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, Froma. 1998. «El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío». *Sistemas familiares* 14(1): 11-20.
- . 2004. *Resiliencia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Capítulo 4. Las escuelas resilientes. El profesional resiliente

El sufrimiento habla en voz baja. Es necesario mucha delicadeza. No hay una puerta concreta donde llamar para cada sufrimiento, pero sí debe haber mucho cuidado para poder acompañar cada sufrimiento.

Cuando uno ha sufrido, es más fácil comprender el sufrimiento del otro. A veces, los sufrimientos son como los volcanes: no están muertos, sino dormidos.

Guénard (2010)

4.1. Introducción

Empezaremos este capítulo con una historia de Poletti y Dobbs (2005):

Hoy Samuel es un hombre de edad y recuerda su infancia con emoción. Llegó después de tres niños que nacieron muertos y fue la alegría de sus padres que tenían un pequeño comercio en el pueblo.

A su nacimiento le siguieron dos hermanos y una hermana. Un niño cada año. La vida era dura, y el pequeño comercio no permitía alimentar a todas esas bocas, a pesar de la inteligencia y la perseverancia de su madre. Su padre no era un hombre muy emprendedor. Samuel ayudaba a su madre todo lo que podía, pero no era sino un niño. A los 10 años, hubo que ubicarlo en casa de unos campesinos. Comenzaba entonces una ruda vida. Lo hacían levantarse al alba, había que atender a los animales antes de partir hacia la escuela, y cuando la campana sonaba al fin de las clases, había que volver corriendo para ayudar en la granja. Hacer los deberes era un problema a causa de la fatiga, y tenía muy poco tiempo para eso. Entonces, Samuel creó un medio para fijar su libro sobre un flanco de la vaca mientras la ordeñaba y logró así aprender sus lecciones a la luz del establo. No tenía descanso: había que ordeñar las vacas tanto los días de la semana como

el domingo. Como extrañaba terriblemente a su madre, un domingo decidió correr hasta el pueblo en donde vivían sus padres, que se encontraba a dieciséis kilómetros de distancia. Una vez que llegó a casa de su madre, solo tuvo tiempo para darle un fuerte abrazo antes de hacer el camino de vuelta, y fue recibido, en la granja, con insultos por haberse retrasado diez minutos.

Lo difícil para él era el trato diferente que recibía respecto a los niños de la familia. ¡Ellos tenían tiempo para hacer los deberes! ¡Podían jugar y no trabajar catorce horas por día! Pero a Samuel le ayudaba el maestro de la escuela. Este comprendía que el niño no disponía de tiempo suficiente para aprender bien ortografía. Lo alentaba en todas las materias en las que iba bien, como aritmética y redacciones y, a menudo, leía en voz alta las redacciones de Samuel y lo felicitaba por su creatividad.

A los 16 años, Samuel pudo entrar como aprendiz en la capital de su distrito. Brillante aprendiz, hizo una maestría federal y luego otros cursos superiores. Durante veinte años, fue director de un importante servicio oficial y estuvo a cargo de muchas otras funciones. El deseo de justicia, el respeto y la compasión por los otros son algunas de sus características más destacadas (...). Para Samuel, el amor de su madre fue un sostén que le permitió aguantar, soportar la injusticia y el rigor de la vida, pero también el apoyo del maestro. Sabía que él valoraba sus recursos y le apoyaba. Le ayudó a situarse positivamente frente a los otros niños, a él, al niño acogido.

Existen numerosos ejemplos como el que acabamos de leer (Bernad 1991, 2004; Cyrulnik 1999; Henderson y Milstein 2003; Forés y Grané 2012; Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013; Mateu y Flores 2018), que muestran cómo las escuelas y, en especial, los docentes son clave para generar procesos de resiliencia en aquel alumnado que esté vivenciando situaciones adversas y/o traumáticas. Por ello, surge la necesidad de ver cómo es una aplicación práctica en las escuelas.

4.2. Las escuelas resilientes: qué debemos tener en cuenta

Partimos de que la comunidad educativa está constituida por padres, docentes y alumnado. Por lo que, una escuela resiliente debería tener en cuenta cada uno de los agentes que forman parte de ella. Así, en la medida de lo posible, sería importante incidir tanto en la prevención como en los hechos, si se dan.

Como hemos visto, la resiliencia nos muestra la importancia de las dos caras de una misma moneda. Por un lado, prevenir generando vínculos de confianza, realizando un trabajo de las habilidades individuales de resiliencia, de inteligencia emocional y social. Y por el otro lado, con el trabajo enfocado en la actuación cuando se produce un suceso traumático a cualquier miembro de la comunidad educativa, al poder ofrecerle pautas y estrategias de afrontamiento ante estos hechos, siendo entonces importante el guiar y acompañar a dicha persona y a su contexto familiar.

Bernard (2004), en su libro *Resiliency: what we have learned (Resiliencia: qué hemos aprendido)*, nos muestra este aspecto haciendo referencia a cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad. Analiza qué función

cumple cada uno para poder conseguir pasar de un modelo educativo basado en el riesgo, a un modelo basado en la resiliencia. Realiza un análisis de diferentes escuelas resilientes.

En este libro nos muestra algunas de las conclusiones extraídas de sus más de diez años de investigación y de formación en escuelas resilientes. Los resultados que nos muestra indican que los colegios que consiguieron pasar de un modelo de educación, basado en el riesgo, a otro basado en el modelo de desafío o de resiliencia, son aquellos donde la resiliencia innata es promovida más que apagada. Estas escuelas forman una comunidad verdadera donde los profesores, familias y estudiantes conectan a través de relaciones afectuosas, comunican creencias positivas sobre cada uno y se invitan unos a otros a participar en una visión compartida de que todos los niños/as son nuestros niños/as. Allí los tutores tienen expectativas elevadas hacia su alumnado, son afectuosos, con sensibilidad cultural, generan oportunidades y están muy comprometidos.

A continuación, en la tabla 1 se muestran, de manera muy esquemática, las diferencias más fundamentales que existen entre ambos modelos con relación a diferentes aspectos que forman parte de las escuelas, como las relaciones entre los miembros que forman parte de ella, aspectos pedagógicos relacionados con la práctica docente (curriculares, evaluación, disciplina, etc.).

Tabla 1. Comparativa de las escuelas basadas en riesgo vs. resiliencia (adaptada de Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013).

ESCUELAS BASADAS EN EL MODELO DE RIESGO	ESCUELAS BASADAS EN EL MODELO DE RESILIENCIA
RELACIONES ENTRE PROFESORES, ESTUDIANTES Y PADRES	
Actitudes de culpa, control y jerárquicas	Actitudes afectuosas, participativas y animosas entre todos los miembros de la comunidad educativa
ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR	
Búsqueda de deficiencias	Partir de las capacidades de cada estudiante
ENTORNO FÍSICO	
Sucio, pintura deteriorada Ventanas y aseos rotos Ningún mural por parte de los alumnos	Limpio y pintura fresca Ventanas y aseos en buen estado mantenido por todos Murales y trabajo de estudiantes que forman parte de la decoración del centro

ESCUELAS BASADAS EN EL MODELO DE RIESGO	ESCUELAS BASADAS EN EL MODELO DE RESILIENCIA
CURRÍCULUM (Diseño y planificación)	
Fragmentado y sin experiencia Foco cultura dominante Variedad limitada de cursos y actividades No se contempla diferentes estilos de aprendizaje Enfoque conductista y pensamiento fijo	Integrador y experiencia basada en el aprendizaje La cultura de todos los estudiantes queda reflejada Variedad de cursos y actividades Se contempla diferentes estilos de aprendizaje Enfoque constructivista y pensamiento crítico
AGRUPAMIENTO	
Homogéneo Competición individual Programas no integradores	Heterogéneo Grupos cooperativos Programas inclusivos
EVALUACIÓN	
Estandarizada Medición de pocas inteligencias Focaliza en la respuesta correcta Motivación de aprendizaje competitivo Recompensas extrínsecas No hay compromiso significativo del estudiante sobre el contenido	Adaptada y con múltiples medidas de evaluación Hay un rango de inteligencia medida Focaliza en la autorreflexión Motivación de aprendizaje colaborativo Recompensas intrínsecas Compromiso activo del estudiante conectando el aprendizaje con intereses, el mundo real
DISCIPLINA	
Reglas autoritativas Castigo Los estudiantes no se involucran en el significado del hecho de decidir	Reglas o normas consensuadas y democráticas Reconstituyente Participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones

Este análisis detallado de ambos modelos nos indica cómo el modelo basado en la resiliencia es un modelo inclusivo que fortalece a cada elemento que forma parte de la escuela. Por ello, nuestro planteamiento ahora es el siguiente: ¿cómo podríamos desarrollar un modelo de promoción de la resiliencia de las escuelas que contemplara todos estos aspectos?

4.3. Modelo de promoción de la resiliencia en las escuelas

El Modelo Integrador establecido por Mateu, García-Renedo y Gil (Mateu 2009, 2013) nos muestra la importancia tanto de la prevención como de la intervención para poder promoverla. En primer lugar, incide en prevenir generando vínculos de confianza, estableciendo límites y normas consensuados entre todos, brindando oportunidades de participación significativa, destruyendo estereotipos y creencias a través de la capacitación, realizando un trabajo de las habilidades individuales de resiliencia y también de la inteligencia emocional y social en el aula. La neurociencia y la psicología evolutiva, denominan inteligencia emocional a la suma de habilidades emocionales y sociales de cada persona. Estas comprenden dos ámbitos básicos, por un lado, el conocimiento y gestión de nuestras propias emociones y por el otro, el conocimiento y gestión de las emociones de los demás (Goleman 1996, Lantieri 2009).

La relación con la resiliencia es clara, ya que a mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, mayor fortaleza interna y, por tanto, un aumento de las cualidades individuales de resiliencia (como la autoestima, la introspección, la independencia, etc.). Al mismo tiempo, un mayor conocimiento de las emociones de los demás llevará a un aumento de nuestra empatía y de nuestras habilidades sociales; como consecuencia, fortalecemos los factores protectores ambientales. Por lo que incluir dentro de las programaciones el trabajo de las emociones es importante porque influye en el fortalecimiento de la resiliencia. Conocer el impacto de las emociones es necesario, no trabajarlo o admitirlo es un error, ya que puede hacer que nos sintamos cada vez más solos y desconectados. Un ejemplo de ello son los datos recogidos por la Organización Mundial de la Salud, que explica que se cree que para el año 2020 un 20 % de la población sufrirá trastornos psicológicos en especial los trastornos afectivos como la depresión. En Europa está ocurriendo lo mismo, según los datos de 2006 del Ministerio de Sanidad, los trastornos mentales son la carga más frecuente de enfermedad, más que las enfermedades cardiovasculares y el cáncer, la depresión ocupa el cuarto lugar. Esto hace que veamos la importancia del trabajo de la resiliencia y en este caso de las emociones en las familias como en las escuelas, ya que si se produce en los niños/as un manejo de ira negativo, una incapacidad de reconocer las propias emociones, de sentir las emociones ajenas, no les dotamos de herramientas para que solucionen los conflictos de forma pacífica, cimentaremos las bases de personas inadaptadas, con problemas en la convivencia y emocionalmente inmaduras. Al mismo tiempo, es importante analizar en este trabajo de educación emocional las palabras de Elías (2000), en su libro *Educar con inteligencia emocional*, recuerda el impacto de las emociones. Un ejemplo de este impacto son frases que puede pronunciar una madre en un momento de enfado como «no llegarás a nada como la familia de tu padre», el niño/a piensa «o mi madre está loca de atar o tiene razón». El niño/a no puede ignorar a sus padres como ignora a un extraño, el peso de las palabras negativas tiene un peso mayor del que ellos son conscientes, en general. Este peso sobre las palabras también ocurre en las escuelas. También es importante el trabajo de la muerte en el aula, para visibilizarla como parte de los procesos vitales, y para el fortalecimiento interno de las escuelas.

Y en segundo lugar, el modelo integrador, con el trabajo enfocado en la intervención cuando se produce un suceso traumático en la comunidad educativa (muerte de algún miembro, enfermedades, abusos, etc.), la resiliencia puede ofrecer pautas y estrategias de afrontamiento ante estos hechos, que muestre la importancia del ambiente (tutores de resiliencia) para generar procesos resilientes. Cuanto mayor sea la capacitación de los miembros de la comunidad educativa y, en especial, cuanta mayor competencia como profesionales resilientes tengan los docentes, las intervenciones serán de mayor calidad y estarán guiadas desde los aportes de la resiliencia.

En la figura 6 se muestra nuestra el modelo de promoción de la resiliencia en las escuelas:

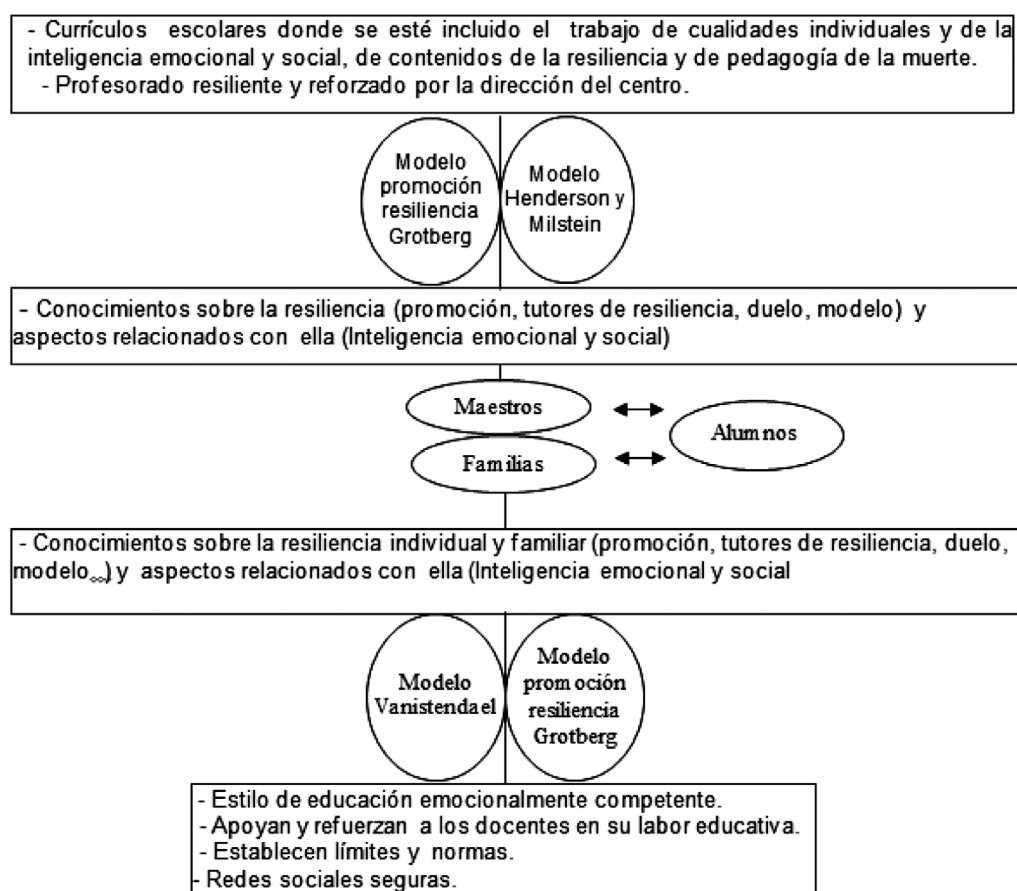


Figura 6. Modelo de promoción de resiliencia (Mateu 2009, 2013)

Como si se tratara de un puzle, cuyas piezas ocupan un determinado lugar, vamos a buscar los pasos que tendríamos que seguir. El primer paso de este modelo sería el conocimiento del concepto de resiliencia, es decir, los hallazgos científicos encontrados. Es necesario realizar una capacitación y comprender a qué se refiere para poder después valorar los propios recursos. Para ello, sería

necesario que cada miembro de la comunidad (familia, alumnado, docentes) conociera los aspectos relacionados con este concepto. Es importante para ello iniciar la capacitación con los docentes (por la importancia de que sean profesionales resilientes y posibles tutores de resiliencia para sus alumnos) y consideramos también importante que se implique a la mayor parte del claustro de profesores en la formación. También estaría incluida en este aspecto la formación, el cómo reaccionamos ante los procesos de duelo y de pedagogía de la muerte y en qué modo podemos ayudar.

El segundo paso, sería plantearse dentro de cada centro o, incluso individualmente cada docente, si quiere llevar a cabo un programa de promoción y desarrollo de la resiliencia. Sería importante poder crear, dentro del centro, un equipo de trabajo interdisciplinar que ejerza de guía en el proyecto. Si es así, el modelo que planteamos para utilizar en las escuelas sería analizar globalmente a la escuela a partir del modelo de Henderson y Milstein (2003), y para iniciar el análisis individual y familiar en cada clase, utilizar los modelos de Grotberg (1995) y Vanistendael (2005).

Estos autores nos muestran que es importante empezar los cambios ampliando poco a poco, y cuanto mayores sean la implicación y la cohesión por parte de la comunidad educativa, en especial de los docentes, mayor será el logro de promoción de la resiliencia. Habrá que realizar por tanto, un diagnóstico inicial, evaluar lo realizado y ampliar aquellos aspectos que se quedasen más débiles ya que como destaca Goleman (2009), los programas que funcionan mejor son aquellos que se hacen para adaptarse sin fisuras a los planes de estudios convencionales.

A continuación, vamos a desarrollar los modelos que están presentes dentro del Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013).

4.3.1. Modelo de Grotberg (1995)

La guía de resiliencia de Grotberg (1995) nos aporta un modelo que permite elaborar propuestas prácticas de promoción y generación de resiliencia. Es una guía de promoción de la resiliencia con unas pautas de trabajo que utilizan las interacciones de «yo tengo, yo soy, yo estoy y yo puedo», para que una persona pueda enfrentarse a las adversidades (Grotberg 1995). Nos indica también que debemos promover los mecanismos protectores (habilidades, capacidades individuales) desde la niñez, ya que para generar resiliencia es necesaria la interacción de varios aspectos (autoestima, humor, etc.). Este trabajo debe realizarse mediante la prevención, como por ejemplo, incidiendo en las cualidades individuales que harían referencia a la verbalización «yo soy», o ayudando a las personas a valorar la adversidad vivida (¿qué he aprendido? ¿qué he conseguido?).

Con estas afirmaciones, Grotberg (1995) considera que se puede realizar un análisis individual, y así cuando uno es consciente de ello aumenta su propio autoconocimiento y se puede entonces, según los resultados de este análisis, desarrollar o potenciar aquellos aspectos tanto individuales como ambientales.

Así, para esta autora, la resiliencia requiere la interacción de tres factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes:

- yo tengo (apoyo social)
- yo puedo (habilidades)
- yo soy y estoy (fortaleza interna)

De cada uno de estos niveles aparecen los distintos factores de resiliencia. A continuación, se muestran cada uno de ellos y los factores asociados:

Yo tengo

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

Yo soy

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Yo estoy
- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

4.3.2. Modelo de Vanistendael (2005)

Vanistendael (2005) utiliza la metáfora de una casa para explicar el desarrollo y la promoción de la resiliencia en las personas. Si bien destaca que los factores de promoción y riesgo son ambivalentes, considera que su modelo es cualitativo y útil en situaciones diferentes, ya que utilizándolo de base, se pueden añadir y quitar elementos que forman parte de él. En su modelo, inicialmente la casa carecía de «chimenea», pero debido a la evolución de este, Vanistendael (2010) plantea la importancia de añadir este nuevo elemento, donde se encontraría el «amor» que impregna de «calor» y da unión a todas las «dependencias» de la casa.

Metafóricamente, esta casa es la persona y su ambiente, y está formada por diferentes partes: un suelo, unos cimientos, una planta baja, un primer piso y el desván. A continuación, explicaremos cada una de sus partes.

En la figura 7 se muestra el modelo.

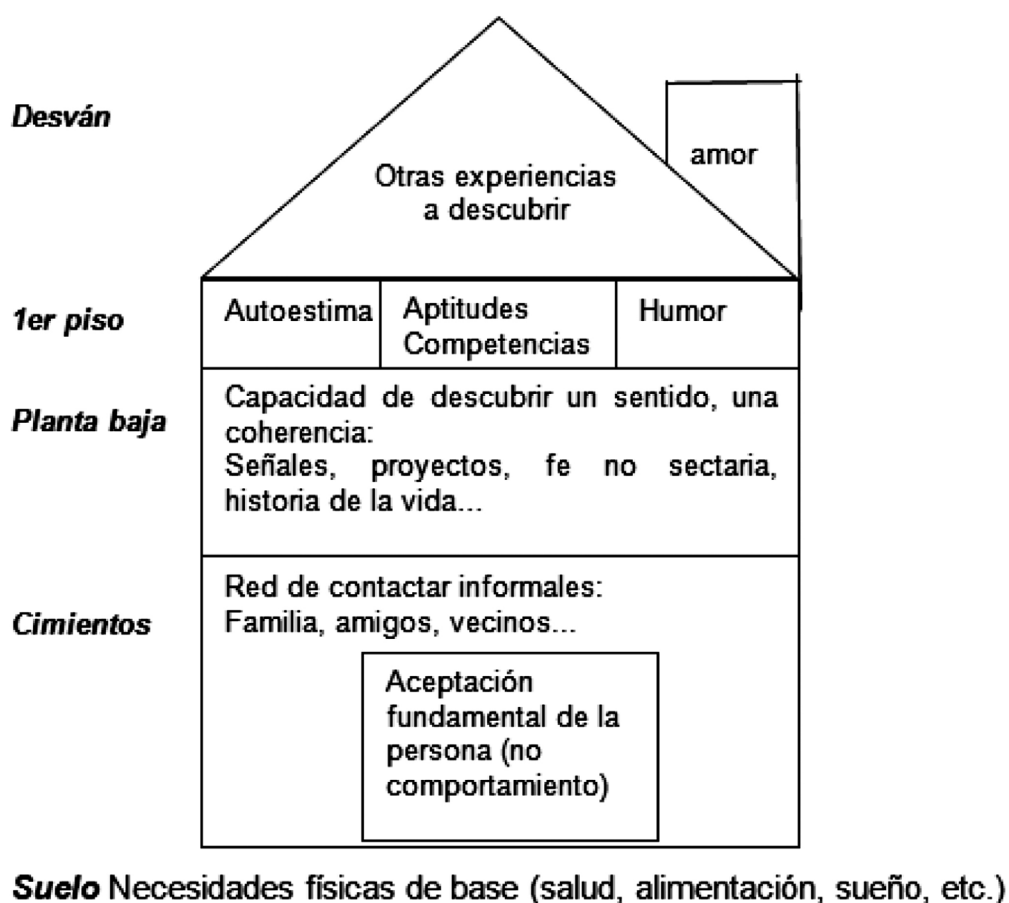


Figura 7. Adaptación de Mateu, Flores, García- Renedo, Gil (2013) del modelo de construcción de la resiliencia de Vanistendael (2005)

- a) En el *suelo* encontraríamos las necesidades físicas, como la alimentación, el sueño y las necesidades psicológicas. El autor cita el ejemplo de una persona que se encuentra en la calle y con gran agotamiento físico: tendrá que dormir y comer antes de ser capaz de comprometerse en una trayectoria para reemprender la vida.
- b) En los *cimientos* encontramos los fundamentos de la persona. En primer lugar, el reconocimiento, por al menos otra persona, de la dignidad humana del niño/a (no necesariamente de su comportamiento). Para Vanistendael es un elemento importante de resiliencia. Encontramos aquí las relaciones con otras personas; las relaciones familiares, de vecindad, de amistad. Todas las personas se desarrollan a partir de las relaciones sociales y es aquí donde encontramos la visión positiva del otro. Como ejemplo describe cómo un joven que tiene una trayectoria de criminalidad fuerte se enamora profundamente, se casa y funda una familia. Acaba la criminalidad. En esta parte de la casa se muestra que la resiliencia se construye, en muchas ocasiones, con elementos que tenemos en la vida, algunas veces fuera de nuestro control.
- c) En la *planta baja* encontramos el sentido. Otro elemento importante de la resiliencia es la capacidad de descubrir un sentido a raíz de la adversidad. Está formada, muy a menudo, por la combinación de los siguientes elementos:
- Desarrollo de un nuevo planteamiento del sentido de la vida.
 - Un proyecto futuro: la participación en un equipo deportivo, un proyecto de formación, un compromiso profesional para los jóvenes con dificultad. En este sentido, los deportes constituyen a menudo un vector muy poderoso para retomar el gusto a la vida.
 - La responsabilidad del individuo en la medida de sus posibilidades: el cuidado de una mascota, de una planta, de una persona; invitar al otro a dar, a contribuir a la vida según sus capacidades, a sentirse útil.
 - La esperanza de un futuro mejor. Aquí la fe tiene un papel fundamental.
- d) En el *primer piso* encontramos una adecuada autoestima, las competencias humanas sociales y profesionales y el sentido del humor. Todos estos elementos interactúan entre sí (con el humor se relativizan los problemas, al sentirse la persona querida y valorada se aprenden mejor las competencias).
- e) En el *desván* se encuentran las otras experiencias por descubrir.

Vanistendael (2005) realiza una metáfora de la casa, comparándola con la persona y dice que como en verdadera casa, la resiliencia se construye, más o menos de manera sólida. Necesita mantenimiento, puede cambiar y ofrece protección, pero no puede resistir siempre a todos los embates o a todas las catástrofes. Debemos cuidar la casa y a veces repararla.

4.3.3. Modelo de Henderson y Milstein (2013)

Este modelo se basa en seis pasos para construir resiliencia en las escuelas y al mismo tiempo muestra los obstáculos y las estrategias oportunas para que se produzcan procesos resilientes. Estos seis pasos se dividen al mismo tiempo en dos. Por un lado, tres pasos basados en la *prevención*, cuya mirada está puesta en mitigar los riesgos individuales y del ambiente. Por otro lado, se basa en tres pasos para la construcción de la resiliencia, más vinculados a la *intervención*. A continuación, desarrollaremos ambos bloques.

Según estos autores, los tres pasos basados en la *prevención* y que se focalizan en mitigar los riesgos individuales y del ambiente son:

- *Enriquecer los vínculos*. Se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los padres, el docente y el alumno, y entre los miembros que forman la comunidad educativa. Se trata de fortalecer las relaciones y de implicar a los alumnos en el estilo de aprendizaje.
- *Fijar límites claros y firmes*. Elaborar e implementar currículos escolares coherentes donde se disminuyan las conductas de riesgo. Para ello, es importante fijar límites y normas que deben ser conocidas y aceptadas por todos los miembros de la comunidad.
- *Enseñar habilidades para la vida*. Estas incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad, autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, un manejo sano del estrés y la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Además del trabajo de estas habilidades, aquí se incluiría la posibilidad de implantar un programa de inteligencia emocional y social.

Los tres pasos enfocados a la *intervención* y cuyo objetivo es construir la resiliencia son:

- *Brindar afecto y apoyo*. Si bien este aspecto siempre es fundamental en los docentes que son profesionales resilientes, cobra especial importancia cuando estos ejercen de guía o tutor de resiliencia al alumnado que está viviendo situaciones adversas y/o traumáticas (Cyrulnik 1999). Este paso hace referencia a proporcionar un respaldo y aliento incondicional. Como hemos visto, sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad; luego, este punto es clave para generar procesos resilientes. Aquí se tiene en cuenta la importancia de haber realizado una formación sobre la resiliencia y los aspectos relacionados con ella (duelo, trauma, tutores de resiliencia), previa a la implantación del modelo, a fin de poder realizar un apoyo seguro cuando los alumnos estén atravesando una situación adversa y/o traumática.
- *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sean motivadoras y eficaces*. En ocasiones, los alumnos asumen bajas expectativas sobre ellos mismos que incluso puede que sean poco realistas. Esto hace que su motivación decaiga. También ocurre esto con los

docentes, cuando sienten que sus habilidades o potencialidades no se reconocen, o bien se subestiman. Aquí el apoyo de la dirección del centro y de los padres es importante y constituye un refuerzo y reconocimiento a su labor educativa.

- *Brindar oportunidades de participación significativa.* Ofrecer una alta responsabilidad al alumnado, a sus familias y al personal escolar. Generar espacios para resolver los conflictos de forma horizontal (entre todos los miembros de la comunidad) y no vertical (dirigida por la dirección del centro). Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la investigación sobre el cambio escolar, dirigido a que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículo más pertinente y atento al mundo real y a que las decisiones se tomen con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la figura 8 vemos el modelo de resiliencia en las escuelas de Henderson y Misltein (2003).

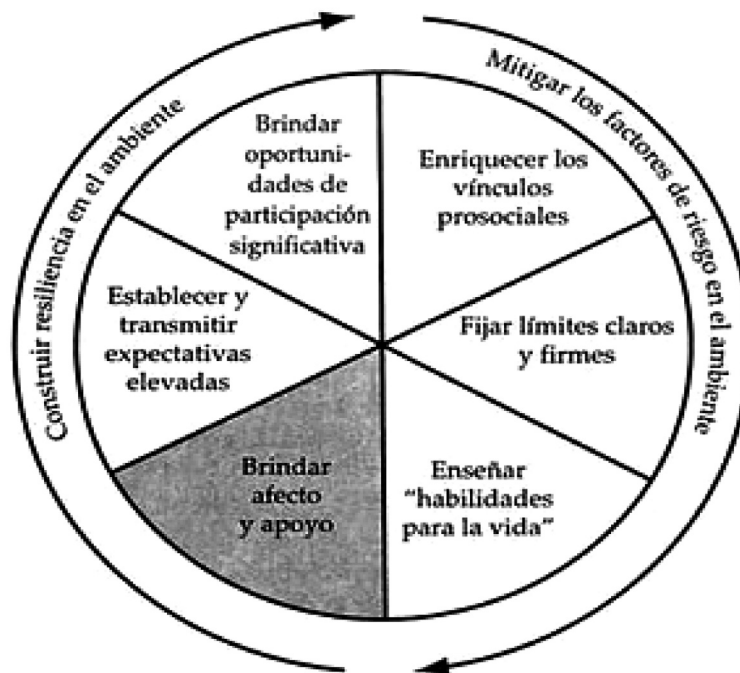


Figura 8. Modelo resiliencia en las escuelas (Henderson y Milstein 2003)

Como vemos todos estos modelos de promoción de la resiliencia (Grothberg 1995, Vanistendael 2005, Henderson y Milstein 2003) están recogidos en el Moldeo Integrador (Mateu, García-Renedo y Gil 2010), pero tal y como el modelo muestra y anotábamos al inicio de este capítulo, la inteligencia emocional y el trabajo del duelo y la muerte en el aula también son claves en este modelo.

4.4. El docente como profesional resiliente

Si bien los modelos nos aportan un marco teórico para dar fundamento a la práctica educativa y guiar los procesos tanto de transaformación como las innovaciones educativas y la revisión de la praxis, la figura fundamental para todo ello es la del docente. Ellos son los encargados de transformar la teoría en la práctica y de generar escuelas resilientes e iclusivas. Recordemos que el profesional resiliente es aquel que con sus prácticas desarrolla y potencia procesos de resiliencia en sus aulas y en las familias de su alumnado. Este incide tanto en la prevención como en la intervención y puede llegar a convertirse en tutor de resiliencia para aquellos alumnos que estén atravesando vivencias traumáticas (Cyrulnik 1999). Por ello nos preguntamos ¿qué cualidades poseen los profesores resilientes?

Sobre los docentes emocionalmente competentes, un manual de reflexión personal para el profesorado es el realizado por Vaello (2009), *El profesor emocionalmente competente*, donde reflexiona, aconseja y da unas pautas sobre la mejora emocional en el docente, como el trabajo de la autoestima, el poseer una excesiva autocrítica, etc.

También da un listado de cualidades que poseen estos docentes, si bien autores como Mateu, Flores, García-Renedo y Gil (2013) insisten en que no es necesario para ser un profesional resiliente poseer todas ellas, pero sí que hay una esencial: ser fuente de apoyo emocional para su alumnado. Estas cualidades serían (Vaello 2009):

- Transforma las adversidades en desafíos tanto las propias como la de los alumnos.
- Es fuente de apoyo emocional con sus alumnos.
- Es guía y modelo a imitar.
- Elogía logros y comportamientos deseables, usa límites y normas consensuadas entre todos.
- Expresa emociones, respetando y escuchando las de su alumnado.
- Es empático con su alumnado y compañeros.
- Posee la capacidad de reír y adaptarse a los cambios y la desarrolla en el aula, controlando las ironías.
- Es optimista.
- Utiliza la escucha activa (importante para acompañar a personas que están atravesando situaciones adversas y/o traumáticas).
- Escucha las propuestas de su alumnado y las incentiva.
- Realiza actividades en las que el alumnado tenga diferentes formas de participación.

Un ejemplo que hemos destacado y desarrollamos a continuación, es la habilidad de escuchar, es decir, la escucha activa. Consideramos importante detenernos en esta herramienta, ya que es un recurso muy importante a utilizar ante conflictos en las aulas y ante la vivencia de los alumnos de situaciones adversas y/o traumáticas y, al mismo tiempo, a la hora de utilizarla en la comunicación

familia-escuela. En la tabla 2 se observan aquellas técnicas que favorecen la escucha activa y aquellas que la dificultan, basadas en las investigaciones de Rogers (1975), psicólogo americano que centró sus investigaciones en la persona (psicología humanista).

Tabla 2. Técnicas que favorecen y dificultan la escucha activa (Rogers 1975).

TÉCNICAS QUE FAVORECEN	TÉCNICAS QUE DIFICULTAN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar interés, preguntando y atendiendo sinceramente 2. Intentar comprender, reformulando lo que nos dice, sin interrumpir 3. Hacer comentarios empáticos 4. Crear un clima agradable y relajado 5. Tomarse el tiempo necesario para escuchar, no tener prisa en hablar 6. No anticipar conclusiones 7. Mantener un contacto ocular frecuentemente con el que habla 8. Afirmar con la cabeza 9. Mantener un tono y ritmo de voz adecuado 10. Dejar pausas para animar a hablar al otro 11. Mantener al otro como centro de atención 12. Resumir o reafirmar lo que dice el otro 13. Responder a los sentimientos que hay detrás de las palabras 14. Reformulación: «Si no te he entendido mal, lo que quieres decir es...» 15. Reflejo de sentimientos. («me imagino como te sientes...», «me hago cargo de...») 16. Aperturas: hacer que el otro continúe hablando con preguntas que no sean contestadas con monosílabos, ¿cuándo?, ¿quién? 17. Formular mensajes «yo» (Me gustaría, me siento) dependiendo de la situación y cuándo se tenga que hacer ver al otro que uno tiene derecho a ser escuchado 18. Hacer comentarios de validación, que se ha comprendido aunque no se esté de acuerdo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oír solo lo que nos interesa 2. Caer en prejuicios y filtros distorsionadores como estereotipos de siempre o nunca o afirmaciones como «Estoy harto de...», «Tú siempre piensas/haces...», «Ves como tengo razón» o ver lo que uno espera ver. 3. Simular una actitud de escucha 4. Excitación emocional excesiva (irritación, tensión, ansiedad, crispación...) 5. Réplicas constantes 6. Polemizar en vez de dialogar 7. Dar muestra de aburrimiento 8. Buscar dobles intenciones 9. Rechazar cualquier tipo de opinión contraria 10. Hablar en términos absolutos y tajantes 11. No expresar emociones 12. Preparar anticipadamente las respuestas antes de escuchar los argumentos ajenos

4.5. Pasos para promover la resiliencia

Mateu, García-Renedo y Gil (2010) proponen una serie de tareas para promover la resiliencia en las escuelas. La primera enfocada dentro de la escuela y la siguiente en el contexto familiar. Estas pueden ayudarnos a realizar propuestas educativas que fomenten la resiliencia.

a) Pasos para promover la resiliencia en las escuelas:

1. Sea fuente de apoyo emocional para el alumnado. Transmita confianza y respeto.
2. Brinde apoyo hacia el alumnado cuando este lo requiera.
3. Corrija las acciones no deseadas que realice el alumnado, pero no juzgue ni sus emociones ni sus sentimientos.
4. Después de que un alumno haga una acción incorrecta pregúntele como se sintió y cómo se siente. Realice la misma acción con el grupo. Modifique la acción.
5. Ponga las normas consensuadas con toda la clase. Todos deben ser partícipes de su elaboración.
6. Dedique un tiempo a la meditación y relajación dentro de su programación. Enséñele técnicas para manejar su estrés.
7. Trabaje en clase todo tipo de emociones y comuníquelas a su alumnado la importancia de sentir las y expresarlas. No hay emociones buenas ni malas, todas son necesarias. Realice asambleas con dicho objetivo.
8. Fomente y trabaje la empatía dentro del aula.
9. Observe las relaciones entre el alumnado, como prevención ante la posibilidad de que ocurriera algún tipo de rechazo entre ellos. Si existiera, trabájelo dentro del aula y brinde su apoyo emocional al alumno que esté discriminado.
10. Implice a las familias en el desarrollo de la resiliencia, fortalezcan entre ambos las cualidades individuales de resiliencia.
11. Transmita a su alumnado la importancia de saber donde pedir ayuda cuando lo necesite (personas con quienes confían, cómo hacerlo...).
12. Guíe a su alumnado hacia su autodescubrimiento, que busquen dentro de ellos sus fortalezas y debilidades.
13. Apóyese en compañeros que le puedan ayudar, con quienes confíe y le ayuden tanto en su labor docente como personal.
14. Profundice en sí mismo, descubra sus fortalezas y debilidades. Ejercite técnicas de control del estrés.
15. Trabaje la muerte y las reacciones de las personas ante hechos adversos en sus programaciones.

b) Pasos para promover la resiliencia en el contexto familiar:

1. Sean fuente de apoyo emocional para sus hijos. Escúchenle con empatía. Trasmítan confianza y respeto. Enséñenle la importancia de contar con apoyo afectivo y a saber pedir ayuda.
2. Corrijan las acciones no deseadas que realicen sus hijos pero no juzguen ni sus emociones ni los sentimientos.
3. Establezcan normas y límites. Enséñele a su hijo a responsabilizarse de sus acciones.
4. Muéstrenle las situaciones difíciles como oportunidades de aprendizaje. Enséñenle a tolerar la frustración y la importancia de los aprendizajes de situaciones difíciles, que acepte que los cambios forman parte de la vida.
5. Enseñen a sus hijos a relajarse. Pueden realizar juntos actividades de meditación y relajación. Enséñele técnicas para manejar su estrés.
6. Guíen a sus hijos hacia su autodescubrimiento, que busquen dentro de ellos sus fortalezas y debilidades. Ayúdele a que esas debilidades sean menores.
7. Sean emocionalmente competentes. Vean la emoción como una oportunidad de aprendizaje. Ayuden a su hijo a definirla, escúchenle, empaticen con él. Pónganle después un límite y enséñenle tácticas para resolver los conflictos.
8. Profundicen en ustedes mismos, descubran sus fortalezas y debilidades. Ejerciten técnicas de control del estrés.
9. Potencien y eduquenlo en el respeto hacia los demás (empatía).
10. Cuiden las palabras. Cuidado con:
 - El peso de las palabras negativas, «no llegarás a nada».
 - Las etiquetas tanto negativas, «es tan torpe», como las supuestamente positivas, «es tan buena».
 - Las expectativas que se tienen hacia los hijos que impiden ver quién es en realidad.
 - La crítica constante, ya que debilita el esfuerzo de las personas.
 - Comparar, ya que implica que su valor varía según circunstancias.
11. Vayan a una con la escuela. Apoyen a los docentes en la labor educativa.

Para finalizar este capítulo, queremos destacar que la resiliencia dota de sentido la práctica docente. Seguramente al leerlo, se comprueba la gran cantidad de aspectos que ya se trabajan en relación con la resiliencia a través de todas las investigaciones de la escuela inclusiva y de la inteligencia emocional. Pero es importante también porque ayuda a los docentes a descubrir al mismo tiempo las fortalezas de nosotros mismos, tanto personales como de la labor educativa, como nuestras debilidades, pudiendo así fortalecernos en ambos planos de esta introspección, el profesional y el personal.

4.6. Algunas ideas clave

- La resiliencia debe y puede ser promovida desde la niñez.
- La resiliencia está fundamentada sobre aspectos científicos que le da una validez teórica y es posible realizar planteamientos prácticos.
- Existen modelos de promoción de la resiliencia.
- Hay modelos de promoción de la resiliencia para el contexto educativo.
- El docente es fundamental para la promoción de la resiliencia.
- Entre las cualidades del profesional resiliente, se destaca, ser apoyo emocional y utilizar la escucha activa.
- Es importante el trabajo tanto de las familias como de las escuelas de las cualidades individuales y de la inteligencia emocional.

4.7. Prácticas

1. Analizamos estos modelos para el ámbito personal.

MODELOS	ANÁLISIS EN EL ÁMBITO PERSONAL
GROTBERG	
VANISTENDAEL	

2. Analizamos el Modelo Integrador (Mateu 2009, 2013)

- ¿Crees que es posible su aplicación en el aula?
- ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Y sus debilidades?
- ¿Qué vinculación le encuentras con la escuela inclusiva?

3. Desarrollamos una propuesta educativa basada en el Modelo Integrador (Mateu, 2009, 2013).

4. Actividad en grupos de 5 (*role playing*). Vais a representar dos situaciones. En ambas, uno seréis el tutor/a, dos haréis de padre/madre y dos haréis de observadores que anotaréis ambas situaciones lo que ha ocurrido, si el tutor/a ha utilizado la escucha activa.

a) SITUACIÓN PRIMERA

Para el tutor/tutora

Tienes una entrevista de coordinación con la familia de uno de tus alumnos. Quieres transmitirle información relativa a su hijo. Además de los aspectos que les quieres transmitir, tienes que comentarles las rabietas que suele tener cuando no consigue lo que quiere. No realizas una escucha activa (intentas buscar un culpable de la conducta del niño/a, no resaltas nada positivo del niño/a, poco contacto visual o mirada intimidante, postura no muy adecuada, no dejas terminar de hablar, das consejos antes de que termine la oración, les llamas por su nombre, cuando estás hablando con ellos suena tu móvil y contestas diciendo que llamas luego...).

Nombre del alumno: Pablo Nombre de los padres: Ana y Ramón

Para los padres

El tutor/a de tu hijo/a te convoca a una reunión de seguimiento. Aprovechas la ocasión para hacerle saber que te gustaría que tu hijo hiciera alguna actividad o salida con alguna entidad/institución de ocio. Que su único contacto con niños/as es cuando acude al colegio. Para ti es una preocupación. Le pides información sobre asociaciones o centros de ocio. Cuando te comente el tema de las rabietas le haces saber que en casa también las tiene pero que consideras que es algo puntual.

Nombre de tu hijo: Pablo Vuestro nombre: Ana y Ramón

b) SITUACIÓN SEGUNDA

Para el tutor/tutora

Tienes una entrevista de coordinación con la familia de uno de tus alumnos. Quieres transmitirles información relativa a su hijo. Además de los aspectos que les quieres transmitir, tienes que comentarles las rabietas que suele tener cuando no consigue lo que quiere. Realizas una escucha activa (utiliza su nombre, habla en plural para buscar soluciones,

plantéale alternativas, destaca aspectos positivos de su hijo, recuerda la comunicación no verbal, contacto ocular, movimientos con la cabeza, etc.) les invitas a sentarse, dejas que acaben la oración, les preguntas por su estado.

Nombre del alumno: Pablo

Nombre de los padres: Ana y Ramón

Para los padres

El tutor/a de tu hijo/a te convoca a una reunión de seguimiento. Aprovechas la ocasión para hacerle saber que te gustaría que tu hijo hiciera alguna actividad o salida con alguna entidad/institución de ocio. Que su único contacto con niños/as es cuando acude al colegio. Para ti es una preocupación. Le pides información sobre asociaciones o centros de ocio. Cuando te comente el tema de las rabietas le haces saber que en casa también las tiene pero que consideras que es algo puntual.

Nombre de tu hijo: Pablo

Vuestro nombre: Ana y Ramón

5. Actividad en grupos de cuatro (*role playing*). Vais a representar dos situaciones. En ambas, uno seréis el tutor/a, una haréis de madre y tres haréis de observadores que anotaréis en ambas situaciones lo que ha ocurrido, si el tutor/a ha utilizado la escucha activa.

a) SITUACIÓN PRIMERA

Para el tutor/tutora

Los padres de uno de tus alumnos te han pedido una reunión para informarte de algún aspecto que les preocupa. No realizas una escucha activa (utiliza su nombre, habla en plural para buscar soluciones, plantéale alternativas, destaca aspectos positivos de su hijo, recuerda la comunicación no verbal, contacto ocular, movimientos con la cabeza) les invitas a sentarse, dejas que acaben la oración, les preguntas por su estado.

Nombre de la alumna: María Nombre de los padres: Sandra y Alberto

Para la madre/padre

Te has puesto en contacto con la tutora porque hay algo que te preocupa. Acudes sola a la reunión porque tu marido está de viaje. Estas triste,

realmente te preocupa. Le comunicas esa preocupación a la tutora/tutor para que él/ella te dé su punto de vista.

Nombre de la alumna: María

b) SITUACIÓN SEGUNDA

Para el tutor/tutora

Los padres de uno de tus alumnos te han pedido una reunión para informarte de algún aspecto que les preocupa. REALIZAS UNA ESCUCHA ACTIVA, utiliza su nombre, habla en plural para buscar soluciones, plantéale alternativas, destaca aspectos positivos de su hijo, recuerda la comunicación no verbal (contacto ocular, movimientos con la cabeza, etc.), les invitas a sentarse, dejas que acaben la oración, les preguntas por su estado. Recuerda usar la paráfrasis (devolución literal del mensaje), resumen (lo que quieres decir es que..., si no he entendido mal...) y reflejo (puedo observar que es una situación que te/os preocupa...).

Nombre de la alumna: María Nombre de los padres: Sandra y Alberto

Para la madre/padre

Te has puesto en contacto con la tutora porque hay algo que te preocupa. Acudes sola a la reunión porque tu marido está de viaje. Estas triste, realmente te preocupa. Le comunicas esa preocupación al tutor/a para que te dé su punto de vista.

Nombre de la alumna: María

4.8. Bibliografía

- Benard, Bonnie. 1991. *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- . 2004. *Resiliency, What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Cyrułnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- Elias, Maurice J. 2000. *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Forés, Anna y Jordi Grané. 2012. *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea Editores.

- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- . 2009. «Introducción». En *Inteligencia emocional infantil y juvenil*, ed. Linda Lantieri. Madrid: Aguilar.
- Grotberg, Edith H. 1995. *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The international Resilience Project*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Guénard, Tim. 2010. *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, Nan y Mike Milstein. 2003. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Lantieri, Linda. 2009. *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Mateu, Rosa. 2009. *¿Hacia una escuela resiliente? Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y primaria*. Trabajo final de Máster. Castellón: Universitat Jaume I.
- . 2013. *Promoción de la resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa y Raquel Flores. 2018. «Formación docente, hacia el profesional resiliente». En *Resiliencia en la educación superior: El cambio de mirada para transformar escenarios de vulnerabilidad escolar*, eds. Lilia Benítez y Reyna del Carmen. Martínez. México: Newton.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2010. *Las escuelas resilientes. Seminario formativo ¿Hacia una escuela resiliente? Resiliencia y Duelo en el contexto educativo*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa, Mónica García-Renedo, Raquel Flores, José Manuel Gil y Antonio Caballer. 2018. «Promoción de la resiliencia en los Centros de Educación Especial». En *Resiliencia y adaptación*, coords. Boris Cyrulnik y Marie Anaut. Barcelona: Gedisa.
- Poletti, Rossete y Barbara Dobbs. 2005. *La resiliencia. El arte de resurgir a la vida*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Rogers, Carl. 1975. «Empathic: An unappreciated way of being». *Counseling psychoogirt* 5(2): 2-10.
- Vaello, Joan. 2009. *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vanistendael, Stefan. 2005. *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios práctico*, II Congreso Internacional de los Trastornos de Comportamiento en Niños Adolescentes, Madrid.

Capítulo 5. Educación emocional

Mi respeto hacia los niños partía de considerarlos ya, a pesar de sus pocos años, como personas, y no meros proyectos de futuro y se dirigía, sobre todo, a ese fondo misterioso y sagrado que para mí representa todo ser humano. Este respeto se traducían en la convicción profunda de que podían comprender lo que yo les decía y que tenían el derecho a no ser tratados, a pesar de su poca estatura, con ningún tipo de rebajas: ni en mi entrega, ni en la calidad de mi trabajo, ni en los niveles académicos o en los temas de conversación y reflexión. Respeté, como algo realmente venerable, la grandeza que se ocultaba en su pequeñez y cuidé, con todo el esmero que pude, la fragilidad de los pequeños tesoros que la vida me regaló en el cofre que cada niño o niña representaba.

(Toro 2005, 22).

5.1. Introducción

Dentro de una escuela inclusiva también es necesario hablar y dar un espacio a las emociones y a su importancia en nuestras relaciones inter e intrapersonales. Para ello, en este capítulo abordaremos distintos aspectos relacionados con las emociones.

En primer lugar, situaremos el concepto de inteligencia emocional relacionado con el de educación emocional. En el segundo apartado, abordaremos desde la teoría aquello que se entiende por educación emocional. Veremos que no es lo mismo la inteligencia emocional que la educación emocional.

En el tercer apartado hablaremos sobre las emociones, qué son y cuáles son las emociones básicas y cuál es su función adaptativa para la vida. Continuaremos, en el siguiente apartado, prestando atención en cómo gestionar las emociones que sentimos.

Finalmente, presentaremos las ideas clave de este capítulo y algunos ejercicios para reflexionar y acabar de entender este tema que trata sobre las emociones.

5.2. Inteligencia emocional

El estudio de las emociones se ha mantenido al margen de los avances de la ciencia hasta mediados del siglo XX. A partir de entonces, de la mano de la psicología humanista, con Carl Rogers, se le empieza a prestar atención a las emociones. Posteriormente, otros pensadores, filósofos y científicos continuaron escribiendo al respecto. Sin embargo, hasta finales de los años ochenta no se produce ese énfasis sobre el estudio de las emociones.

Para hablar del origen de la educación emocional, nos gustaría abordar el concepto de inteligencia emocional. Este aparece por primera vez en un artículo de Salovey y Mayer (1990), «Emotional Intelligence». Sin embargo, no fue hasta cinco años después cuando cobró relevancia a partir del libro publicado por Goleman (1995) con el siguiente título, *Inteligencia emocional*.

El concepto de inteligencia emocional (IE) trata de traspasar el concepto de inteligencia defendido hasta el momento, situando las emociones como una parte importante en nuestra vida. Este concepto tiene sus antecesores en las inteligencias múltiples de Gardner. En concreto, en la inteligencia interpersonal y en la intrapersonal.

Entre 1979 y 1983, Gardner realizó un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y la realización del hombre. En este estudio, que tuvo como resultado el libro *Frames of mind* (1983), el autor puso en cuestión el cociente intelectual (CI), resaltando que la inteligencia, tal y como se entendía hasta el momento, estaba muy limitada a dos ramas de conocimiento principalmente: la lógico-matemática, y la del léxico y la literatura. En este sentido, el concepto de inteligencia no hacía justicia sobre el potencial humano, ni tampoco era un predictor de la autorrealización que podía alcanzar una persona, en función de sus capacidades intelectuales.

Como alternativa al concepto de inteligencia establecido hasta el momento, Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples. Fruto de esta teoría publicó el libro *Multiple intelligences. The theory in practice* (1993), que destacaba siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente (en el año 1995 y en el 1998), añade la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial. La naturalista se refiere a la conciencia ecológica y la inteligencia existencial también es conocida como la inteligencia espiritual o filosófica, que se plantea cuestiones sobre la realidad y la propia existencia; como, por ejemplo, aspectos relacionados con la vida y la muerte.

Cabe destacar que este estudio nos traslada a otra manera de entender la educación, quizás, como indican algunos autores (Bisquerra 2003) a la escuela del futuro, ya que estas propuestas son una apuesta mejor para dar una respuesta más adecuada a la diversidad.

De todas las inteligencias propuestas por Gardner (1993), nos centraremos en la inter y la intrapersonal, como las bases que fundamentan el concepto de inteligencia emocional.

La *inteligencia interpersonal* es aquella relacionada con la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Por eso, algunos de los indicadores de este tipo de inteligencia son la empatía, las relaciones con los otros o relaciones interpersonales

y las responsabilidades sociales. Este tipo de inteligencia está muy relacionada con el concepto de Inteligencia Social, de Thorndike (1920), y con el trabajo en las aulas de las habilidades sociales.

Este tipo de inteligencia es sumamente importante a la hora de relacionarnos con el mundo y con el otro. Cobra también especial importancia en los trabajos de carácter cooperativo. Así mismo, este tipo de inteligencia es necesaria para que una persona se sienta perteneciente al grupo y, por lo tanto, incluida. También es importante para resolver los conflictos de una manera más adecuada, teniendo en cuenta nuestros intereses y los del otro. En cierto modo, es una inteligencia relacionada con el concepto de empatía.

En cuanto a la *inteligencia intrapersonal* es la que se refiere al conocimiento de uno mismo, de sus propias emociones y sentimientos. La inteligencia intrapersonal o el autoconocimiento es un aspecto básico para que una persona sea feliz, y también para que pueda empatizar y comprender al otro. Esta inteligencia es la que se asocia a todo el trabajo emocional y la que nos permite desarrollarnos en nuestra vida de una manera más coherente con nuestro sentir. Es también la que facilita que desarrollemos nuestro proyecto vital.

A partir de ambas propuestas, Salovey y Mayer desarrollan en 1990 el concepto de *inteligencia emocional*. No obstante, Trujillo y Rivas (2005) destacan a Thorndike, como un antecesor tanto de la teoría de Salovey y Mayer como de Gardner, con su aportación en 1920 sobre la inteligencia social, íntimamente relacionada con las inteligencias inter e intrapersonal.

5.3. Educación emocional

La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años y responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra 2009). Fruto de esta necesidad de aportar una educación para la vida, aparece este concepto basado, en parte, en la inteligencia emocional.

La diferencia entre la inteligencia emocional y la educación emocional tiene que ver, en primer lugar, en aquello que tratan de definir desde cada una de estas perspectivas. El objetivo de la inteligencia emocional está más próximo a medir y a definir un tipo de inteligencia que hasta hace unos años se obviaba y es un concepto que se estudia en el campo de la psicología. Mientras que la educación emocional busca el desarrollo de las competencias emocionales. Se trata de un concepto que nace en el campo de la psicopedagogía o la pedagogía, y trata de desarrollar las competencias emocionales en la educación.

Además de tomar como referentes el concepto de inteligencia emocional, la educación emocional toma otros elementos. Por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples –de la que ya hemos hablado–, las habilidades sociales, las habilidades para la vida, el bienestar, etc.

Cabe destacar que es un concepto amplio, y por eso no es fácil de delimitar. No obstante, basándonos en la propuesta de Bisquerra (2000, 243), podemos decir que se trata de un

Proceso educativo, continuo y presente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional pretende ser una educación que capacita para la vida. Una educación que tiene como propósito el desarrollo integral de las personas y como base el conocimiento de las emociones, desde un punto de vista experiencial y práctico. Para ello, se propone el autoconocimiento como el vehículo necesario para poder comprender las emociones en uno mismo y en los demás. Todo ello, para contribuir al bienestar personal y social, ya comentado anteriormente.

5.4. ¿Qué son las emociones?

Para comprender mejor en qué consiste la educación emocional necesitamos conocer qué son las emociones. La palabra emoción proviene del latín *movere*, que significa «mover». Esto indica que el significado de una emoción ya nos predispone hacia un movimiento, hacia la acción. Basándonos en Mora (2013), definimos la emoción como una energía codificada en la actividad de ciertos circuitos del cerebro que nos mantiene vivos. Sin la emoción, sin esa energía base, nos encontraríamos deprimidos, apagados y, por tanto, no podríamos estar atentos a los estímulos de nuestro alrededor y aportar, además, una respuesta adaptada a los mismos.

Para Bisquerra (2011), el proceso de vivencia emocional se puede esquematizar de la siguiente manera:

Evento → valoración → cambios fisiológicos → predisposición a la acción

En un primer momento la persona evalúa un evento como relevante respecto a un objetivo personal que es valorado como importante. En segundo lugar, se predispone a actuar. Algunas veces de forma urgente, si se siente amenazado. En tercer lugar, la vivencia de la emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias, como pueden ser cambios corporales de carácter fisiológico y/o voluntarias, como las expresiones faciales, verbales, comportamientos y acciones (Bisquerra 2011).

Existen diferentes definiciones con relación al concepto de emoción, pero en aquello en lo que se está de acuerdo es en definir las emociones como funciones cerebrales complejas que tienen tres componentes, más o menos visibles: el componente cognitivo, el fisiológico y el conductual. Esto implica, como dicen Gallardo y Gallardo (2009), abordar íntegramente el trabajo del cuerpo, la mente y la conducta.

Otro de los conceptos que en muchas ocasiones se usa indistintamente junto con el concepto de emoción es el de sentimiento. La diferencia para Bach y Darder (2002) es que la *emoción* alcanza el proceso completo y engloba el componente fisiológico-corporal, el evaluativo-cognitivo y el conductual-social, mientras que el *sentimiento* tiene un radio más restringido y se refiere solo a una de las partes del proceso, la valorativo-cognitiva.

Por tanto, un sentimiento sería una emoción analizada por la razón. Así mismo, la emoción tiene un sentido más amplio y engloba la vivencia. Por eso, estos autores explican que una emoción siempre es más que lo que podemos llegar a conocer o a expresar sobre aquella emoción después de haberla experimentado.

La emoción requiere ser vivida, por eso decimos que tiene una función adaptativa. Si yo vivo la emoción primaria que siento y que ha nacido en mí, esta me llevará a tomar un movimiento necesario para adaptarme adecuadamente a la situación. A veces, serán situaciones en las que necesite abrirme a la vida, como es el caso de las emociones expansivas que nos producen placer al sentirlas, estas son el amor y la alegría. En otras ocasiones, lo más saludable para mí puede ser poner un límite, y esta información me la da la emoción de la ira, que me lleva a conectar con una fuerza interior que, por ejemplo, me permita decir “basta”. En este caso, no siento placer al sentir ira, pero es saludable para mí poner estos límites. En otras situaciones, quizás necesite protegerme, y esta información me la da la emoción del miedo; o retirarme, para conectar con el dolor y terminar un duelo, solo así podré pasar de nuevo a estar presente en la vida.

Sin embargo, el análisis transaccional (Berne 1976), nos aporta más información al respecto de la función de las emociones y nos muestra que, en ocasiones no nos permitimos sentir las emociones primarias, las rechazamos y buscamos otras emociones que consideramos «más adecuadas» o «más dignas» de vivir. En estos procesos en los que estamos en el rebusque o emoción secundaria (cuando sustituimos la emoción primaria por otra emoción, según la teoría del Análisis Transaccional), las emociones en las que nos situamos no son las adaptativas a la vida. No me permiten tomar el movimiento saludable y armonioso con la vida y provocan mucho desgaste y sufrimiento.

Por ejemplo, si siento rabia, pero desde la niñez se me ha dicho que no está bien enfadarse y debido a ello he empezado a tapar mi rabia, seré incapaz de poner el límite que me pide la vida en esos momentos. También, si veo que en mi casa, delante de un abuso no se pone un límite, no tendré el modelo para ver que sentir la rabia primaria no solo está bien, sino que es necesario.

O si necesito sentir la tristeza, pero tengo un mandato (*pedagogía sistémica*, Hellinger 2001) de «tener que ser fuerte», necesitaré tapar esa tristeza y conectaré con otras emociones que no me ayudarán a fluir con la vida. Por ejemplo, si ante esta tristeza que siento la tapo, pero siento mucha irritación con las personas con las que me relaciono. En este caso, quizás ponga límites, pero estos no serán adaptativos al momento que estoy viviendo, incluso pueden favorecer que me aísle o me excluya del grupo de pertenencia.

Con relación a la función adaptativa de las emociones, podemos decir que una emoción no es positiva o negativa, una emoción es un impulso que nos lleva a actuar, el cómo y el cuándo lo determina la emoción que sentimos en ese instante (Redorta, 2006).

Algunos autores hablan de emociones positivas y emociones negativas. Podemos decir, que las emociones tan solo son impulsos, y la valoración que nosotros hacemos de aquello que sentimos nos puede llevar a categorizar «eso que sentimos» (la emoción) como «buena o mala»; «positiva o negativa»; que me provoca «placer o dolor». Pero realmente la emoción no es eso. La emoción es un impulso que me puede llevar a un movimiento o acción; me da información sobre mí y sobre cómo estoy percibiendo o experimentando una situación. Las emociones nos empujan hacia una expansión o hacia una contracción, y todas y cada una de las emociones primarias que sentimos son necesarias.

Si tratamos de sentir únicamente las emociones definidas como positivas, que son la alegría y el amor, y huimos de emociones como el miedo, la tristeza o la rabia, no estamos en consonancia con la vida. Estamos, desde un plano mental, diciendo que no a algo más profundo y sabio que es nuestro cuerpo.

Así mismo, las emociones primarias no tienen una duración prolongada. Estos impulsos llegan en un momento determinado para actuar, cuando sentimos la emoción y actuamos en concordancia con ella, pasamos a sentir otras cosas. Es decir, volvemos al presente a sentir lo que se está dando en la vida en ese momento. En estos casos, la emoción primaria que es más prolongada es la tristeza.

5.5. ¿Cómo gestiono mis emociones?

Conocer nuestras emociones significa conocer sus causas; descubrir nuestras necesidades; analizar la funcionalidad de los esquemas emocionales que normalmente utilizamos para interpretar la realidad; reconocer y poner nombre a las emociones que sentimos; gestionarlas y, finalmente, poder expresarnos de la manera más adaptativa posible a nuestro medio.

Podemos identificar distintas emociones, entre ellas, Ekman en 1971, identificó seis emociones básicas, que son la sorpresa, la alegría, la ira, el miedo, la tristeza y el asco. A lo largo de los últimos años distintos estudios han ido ampliando el listado de emociones que podemos llegar a sentir, definiendo 27 emociones: admiración, interés, apreciación estética, diversión, ansiedad, miedo, aburrimiento, calma, confusión, disgusto, dolor empatía, éxtasis, envidia, ansia, horror, adoración, alegría, nostalgia, amor, tristeza, satisfacción, deseo, simpatía, triunfo, vergüenza, asombro, enfado, etc. No obstante, estos listados podrían resumirse en cuatro emociones básicas.

Los últimos estudios, en concreto uno publicado en la revista *Current Biology* y llevado a cabo por investigadores de la Glasgow University (Reino Unido) concluyen que todas estas emociones pueden resumirse en: alegría, tristeza, miedo e ira.

En nuestro caso, nos gustaría cambiar la alegría por el amor, puesto que la alegría se siente debido al amor que ya se está dando en esa persona.

- *Amor*: se manifiesta en una sensación de bienestar y placer y se corresponde con la aceptación incondicional de uno mismo, de la vida tal y como es

y de las otras personas. Nos permite abrirnos a la vida, expandir nuestro corazón y llegar a sentir calma y paz interior.

- *Rabia o ira*: sentimos ira cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados de alguna manera. La reacción que desencadena es el enojo, furia o cólera. Nos permite poner límites ante determinadas situaciones o personas.
- *Miedo*: es la sensación que experimentamos ante un peligro, que puede ser real, como, por ejemplo, tener delante a un animal salvaje que puede atacarnos; o inducido. El miedo se activa cuando sentimos amenazado nuestro bienestar. Esta emoción nos alerta para protegernos y/o nos permite conectar con nuestra fuerza para superar una situación que en un primer momento nos puede parecer difícil o abrumadora.
- *Tristeza*: la tristeza se desencadena por la pérdida de algo que se valora como importante. Es una emoción que nos invita al recogimiento y a la autoescucha. Su función es ayudarnos a superar hechos difíciles, a ser conscientes de una nueva situación que implica soltar algo y dejar ir.

Algunas de estas emociones son más aceptadas, socialmente, que otras. Por ejemplo, el amor o la alegría son emociones que generalmente solemos expresar desde la niñez y que los adultos de referencia aceptan con agrado. Sin embargo, la ira o la tristeza no siempre son emociones que sabemos gestionar porque desde bien pequeños quizás, las hemos reprimido. Por eso, es importante durante todas las etapas de la vida, pero sobre todo llegados a la edad adulta, saber identificar nuestras emociones y gestionarlas.

En algunos casos, como hemos comentado, reprimimos la emoción, en otros casos podemos quedarnos enganchados en una emoción sin saber muy bien cómo salir del sentimiento que nos provoca. En esos momentos, también es importante tomar consciencia de la emoción y permitirnos experimentarla para poder soltarla.

Sentir las emociones es esencial para poder vivir felizmente (Darder y Bach, 2006). Sentir la emoción nos permite estar en una mayor coherencia con nosotros mismos y esto es esencial para tener bienestar. El hecho de no expresar las emociones conlleva consecuencias, sentimientos de frustración y enfado con uno mismo, y pensamientos negativos hacia sí mismo. Desde un estado emocional en el que no realizamos esa integración entre lo que sentimos y lo que expresamos, la persona se encuentra desconectada de sí misma y de su vida, y puede tener la sensación de estar constantemente en una emoción de amargura de la que no sabe muy bien cómo salir. Por otra parte, la represión de las emociones puede también conllevar una respuesta explosiva ante situaciones que no tendrían demasiada importancia.

Además, la visión de la realidad para una persona que no ha aprendido a expresarse en coherencia con su sentir puede estar también distorsionada. El hecho de no expresar las emociones puede afectar en las relaciones sociales. Algunas de las personas que tienden a reprimir sus emociones lo hacen por no sentirse valoradas o aceptadas tal y como son. Estas personas pueden sentirse poco amadas por ellas mismas, y puede que busquen reconocimiento y afecto en el otro. Sin embargo, al ser incapaces de darse ese amor a sí mismas, también puede que piensen que los demás no las aprecian y sus relaciones sociales no

sean satisfactorias. Por eso es tan importante desarrollar la capacidad de sentir y manifestar afecto y compasión hacia uno mismo y hacia los demás.

Nuestra manera de vivir las emociones también contribuirá a nuestro carácter. Se forjará en base a nuestras experiencias y, estas serán de un modo u otro, en función de nuestros esquemas emocionales (Bach y Darder 2002, Bisquerra 2011). Por eso, en última instancia todas las respuestas que aportamos en la vida están delimitadas por nuestras creencias y nuestra manera de vivir las emociones.

Como hemos visto, nuestra vida social está altamente condicionada por nuestra inteligencia emocional y por la manera en la que vivimos nuestras emociones. Pero es importante destacar que la relación con el otro es siempre una fuente de enriquecimiento para poder explorar nuestras propias emociones y conocer nuestras limitaciones.

En la relación con el otro aparecen situaciones que nos gustan y que nos molestan. El ser consciente de aquello que el otro genera en mí es lo que nos va a hacer crecer personalmente y nos va a permitir conocernos mejor.

En la educación emocional es importante que tanto la escuela como las familias se impliquen y le enseñen al alumnado a ponerse en contacto con sus emociones, a sentirlas, gestionarlas y expresarlas.

Finalmente, el trabajo emocional desde la niñez desemboca en adultos más competentes, que se sienten más capaces para vivir felizmente su vida y con una autoestima más adecuada. Ya que la base de la autoestima está en las emociones.

5.6. Algunas ideas clave

- El concepto de inteligencia emocional trata de traspasar el concepto de inteligencia defendido hasta el momento, situando las emociones como una parte importante en nuestra vida.
- La educación emocional se basa en el desarrollo de las competencias emocionales.
- La emoción es un impulso que me lleva a la acción, hacia afuera o hacia adentro de uno mismo.
- Las emociones tienen una función adaptativa a la vida.
- Sentir y expresar adecuadamente nuestras emociones nos permite estar en armonía con la vida.
- No hay emociones positivas y negativas.
- Existen cuatro emociones básicas, aunque hay listados más extensos podrían resumirse en las siguientes emociones primarias: amor, tristeza, miedo y rabia.
- El amor me ayuda a expandirme, a abrirme a la vida.
- La tristeza me permite superar un duelo.
- El miedo me protege y me ayuda a conectar con mi fuerza para superar una situación que valoro como difícil en un primer momento.

- La rabia me impulsa a poner límites que son saludables para mí.
- Reprimir las emociones me perjudica y no me aporta una respuesta adaptativa a la vida.

5.7. Prácticas

- 1) *Describimos cómo sentís fisiológicamente cada una de las cuatro emociones básicas: amor, tristeza, miedo y rabia.*
- 2) *Reflexionamos sobre vuestras respuestas cuando sentís estas emociones. ¿Acabamos dando una respuesta adaptativa a la situación?*
- 3) *Describimos una situación en la que hayáis dado una respuesta adaptativa. ¿Cómo os habéis sentido al hacerlo?*
- 4) *Pensad y escribid aquellas frases que os han dicho de pequeños y que han podido influir a la hora de expresar vuestras emociones.*
- 5) *Después de leer este capítulo, habéis cambiado alguna noción en vosotros de lo que pensabais que eran las emociones. Explicadlas.*

5.8. Bibliografía

- Bach, Eva y Pere Darder. 2002. *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Berne, Eric. 1976. *Análisis transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- Bisquerra, Rafael. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- . 2003. «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *RIE* 21: 1-12.
- . 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- . 2011. *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Darder, Pere y Eva Bach. 2006. «Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones». *Teoría de la Educación* 18: 55-84.
- Ekman, Paul. 1971. «Universals and cultural differences in facial expressions of emotion». *Nebraska Symposium on Motivation* 19: 207-283.
- Gallardo, Pedro y José Alberto Gallardo. 2009. *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- . 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hellinger, Bert. 2001. *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Mora, Francisco. 2013. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Redorta, Josep. 2006. *Emoción y conflicto*. Madrid: Paidós.
- Salovey, Peter y John Mayer. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality* 9: 185-211.
- Thorndike, Edward Lee. 1920. «Intelligence and its issues». *Harper's Magazine* 140: 227-235.
- Toro, José María. 2005. *Educación con "Co-razón"*. 5.ª edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trujillo, Mara Marciela y Luis Arturo Rivas. 2005. «Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional». *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales* 15(25): 9-24.

Capítulo 6. La formación del docente para acompañar al alumnado en la gestión emocional

El privilegio del faraón de vivir en compañía de su alma, debía de estar ligado a una especial sabiduría: saber del origen, de dónde venía y a dónde habría de retornar; vivir a la manera de un viajero que conoce ya la memoria de su ruta desde el lugar de partida y, por ello sabe en verdad el sentido de cada acontecimiento

(Zambrano 1973, 104)

6.1. Introducción

Hasta ahora hemos visto que la escuela necesita acercarse a las emociones, crear espacios para indagar en el mundo interior del alumnado, de este modo ayudaremos a que se puedan generar procesos resilientes (Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013). Sin embargo, no siempre es fácil, y para nosotros una cuestión clave es la manera en la que el propio maestro realiza este trabajo consigo mismo.

En 1972, en el informe de Edgar Faure para la Unesco, ya se apuntaba la necesidad de realizar un aprendizaje del ser, y en la actualidad todavía los adultos, entre ellos maestros y profesores, y formadores de futuros maestros, no lo estamos haciendo.

Pensamos que si en la actualidad, en las escuelas y en el resto de instituciones educativas no se realiza un trabajo emocional con el alumnado es porque los mismos formadores no se sienten preparados para realizar este trabajo interior desde su propia experiencia. Si no sabemos cómo gestionar nuestros conflictos emocionales ¿cómo podemos enseñar al alumnado a hacerlo? Como esta pregunta podemos hacernos más. ¿Si no nos permitimos sentir la tristeza, cómo podemos enseñar a nuestros alumnos a gestionar esa emoción? O, si nos molesta su rabia y su ira, ¿cómo les vamos a dar las herramientas para que en lugar de reprimirla la expresen de un modo adecuado?

Nosotras tampoco tenemos la respuesta a todas estas preguntas, pero sí que planteamos como una necesidad, la formación del profesorado en aspectos emocionales y vinculados a la resiliencia. Aún más, pensamos que esta formación debe ser sobre su propia experiencia. Es decir, que, para poder acompañar a nuestros alumnos en su crecimiento personal, nosotros como educadores,

debemos haber transitado nuestro propio camino de crecimiento personal de un modo consciente. Por eso, nos parece tan importante que cada maestro se haya trabajado interiormente, y que continúe haciéndolo cada día. Porque este es un camino constante y del día a día.

Escuchar nuestras emociones día a día es necesario para saber qué podemos hacer con ellas. Pero también nuestro pasado ejerce una influencia en nuestra manera de vivir el presente y los acontecimientos actuales. Por eso, consideramos que una herramienta para iniciar un proceso de crecimiento personal con el profesorado puede ser que trabajen su propia historia de vida. Esta herramienta y situarnos como observadores de nuestras emociones en el presente, son aspectos clave para poder autoconocernos y vivir con más plenitud nuestro presente. Por lo tanto, es esencial que los maestros emprendan este camino para poder acompañar a su alumnado.

6.2. Formación inicial y formación permanente

Bisquerra (2009) habla de dos tipos de formación, la inicial y la permanente. Respecto a la *formación inicial* sería necesario incluir en la formación de futuros docentes una asignatura sobre educación emocional y resiliencia, aunque en la actualidad estas asignaturas están más presentes en los másteres o cursos de especialización que en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil o Educación Primaria.

En concreto, actualmente en el Máster de Psicopedagogía de la Universitat Jaume I de Castellón, existe la optativa «Educación emocional en la escuela inclusiva», que trata de acercar al alumnado a su autoconocimiento y a una gestión emocional más acorde con todo lo explicado en el capítulo anterior. Y también en la Universitat Jaume I se realiza un curso de postgrado en resiliencia en el contexto educativo con el fin de dotar al alumnado de este de recursos para llegar a ser futuros profesionales resilientes.

Sin embargo, esta misma asignatura es igual o más necesaria en las titulaciones del futuro docente. En la Universitat Jaume I de Castellón, así se visibilizó en las primeras Jornadas para reflexionar sobre la formación de los Maestros: I Jornada. Repensant els Sabers Necessaris en la Formació de Mestres. En estas jornadas de reflexión celebradas el 1 de julio del año 2016, la Universidad abrió un espacio de diálogo para conocer la mirada de distintos profesionales sobre la formación de los futuros maestros. Especialmente, participaron docentes en activo de Educación Infantil y de Educación Primaria. Algunos de ellos habían recibido a alumnado de la Universidad en prácticas y conocían las habilidades, competencias y conocimientos que habían trabajado estos estudiantes en la Universidad. Pero también participaron otros profesionales como inspectores de Consellería de Educación y profesorado de la Universitat Jaume I que impartía clase en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Algunas de las conclusiones a las que llegaron en estas jornadas fueron:

Falta formació específica per a integrar a les famílies i a la comunitat amb l'escola. Conèixer iniciatives i aprofundir en qüestions com ara: la pedagogia sistèmica, les comunitats d'aprenentatge, l'ecologia i gestió emocional, convivència pacífica i transformació de conflictes, etc. (Recuperado el 26 de marzo de 2019 de: <https://maloes70.wixsite.com/jornades/single-post/2016/07/01/Sobre-els-continguts>).

Así mismo, también en el mismo documento se hacía hincapié a que el número de estudiantes por aula era inadecuado para poder desarrollar con éxito estas propuestas. En ese momento, el límite de estudiantes por grupo estaba en 90 personas y actualmente ha bajado a 72 (según las modificaciones en el Plan de Estudios aprobadas en el año 2018), aunque en realidad, actualmente las matrículas están por encima de 72 personas en estos grados. Con esto queremos decir que, trabajar las emociones y la resiliencia con nuestro alumnado es un aspecto esencial para transformar la sociedad hacia una convivencia más pacífica, y para que estos lleguen a ser futuros profesionales resilientes en el contexto educativo. Sin embargo, las condiciones en las que podemos hacerlo limitan estas posibilidades, ya que para hacer un trabajo adecuado sobre estos temas, el número de estudiantes por grupo debería bajar radicalmente. Puesto que este trabajo requiere de reflexión y de un acompañamiento pausado y profundo. Aun así, en el curso 2018-2019 se realizó un trabajo de acompañamiento en la gestión de conflictos y emociones del alumnado de segundo Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat Jaume I. Aunque el número de estudiantes por grupo es de más de 75 personas, y por lo tanto, no se está pudiendo profundizar tanto como se podría en un grupo de 15 a 20 personas.

Por otra parte, es necesario también que la *formación permanente* opte por estos temas. Pero, sobre todo, que los docentes sientan la necesidad de «trabajarse» emocionalmente por iniciativa propia, para mejorar su bienestar y contribuir al bienestar de su alumnado (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal 2010).

Según Bach y Darder (2002, 37), educar con una actitud emocionalmente sana implica adoptar una actitud vital:

- Relajada y receptiva
- Cálida y cercana
- Honesta y dignificante
- Responsable y comprometida
- Voluntariosa y flexible

Esto implica que no solo es importante educar las emociones, sino que además tenemos que hacerlo desde las propias emociones. Por eso es necesario hacerlo desde una actitud vital que favorezca este tipo de trabajo con el alumnado. Desde una mirada y un estar en el aula relajado y receptivo. Mostrando al alumnado nuestra cercanía y proximidad. Permitirnos hacerlo también desde la honestidad hacia nosotros mismos. Es decir, ser honestos con nosotros mismos en cuanto al propio trabajo emocional que realizamos. Ser también responsables y acompañar al alumnado en su desarrollo personal. Por supuesto, hacerlo desde la propia voluntad y siendo flexibles con nosotros y con ellos.

El trabajo emocional con el alumnado, además de favorecer un mayor autoconocimiento de la persona y, por lo tanto, más bienestar, es importante también para afrontar las dificultades que encuentran en otros trabajos basados en el aprender a conocer, o el aprender a hacer. Así mismo, el hecho de que el profesorado enseñe desde las emociones también favorece la creación de una mejor autoestima en el alumnado. Es decir, la actitud que tanto el alumnado como el profesorado tengan puede favorecer que, por ejemplo, la resolución incorrecta de problemas de matemáticas, no mengüen afecto, valor ni consideración hacia la persona del alumno y no lastimen su autoestima, su ilusión ni su entusiasmo por la vida (Bach y Darder 2002).

En otras palabras, pensamos que para trabajar la educación emocional no debemos realizar únicamente actividades de identificación y de gestión emocional, sino que además de esto, la actitud del docente es esencial. La presencia del docente en su manera de estar en el aula y con su alumnado va a propiciar o, por el contrario, a limitar que el alumnado pueda abrirse a realizar este trabajo emocional. Como dicen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), para que las relaciones familiares, escolares y sociales sean cada vez más equilibradas, debemos llegar al alumnado y mostrarles a través de nuestro ejemplo, una manera adecuada de gestionar nuestras emociones y de relacionarnos los unos con los otros.

Se trata de ir introduciendo las competencias emocionales en la educación, pero de la mano de un profesorado emocionalmente competente y concienciado de la importancia de realizar este trabajo con el alumnado y de los beneficios que ello aporta a la sociedad (Extremera y Fernández-Berrocal 2004, 6):

En este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar. Porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario.

6.3. Las competencias emocionales

Uno de los modelos de competencias emocionales es el de Bisquerra y Pérez (2007), que definen las competencias emocionales como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 8).

Desde este modelo, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. A continuación, hablaremos de cada una de estas competencias y de las microcompetencias que se incluyen en las mismas, según los autores.

Empezamos por la *conciencia emocional*. Ser consciente de las propias emociones y de las de los demás. También implica la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Las microcompetencias que distinguimos en esta parte son:

- Tomar conciencia de las propias emociones. Poner atención a las emociones y ver qué nos generan. Darnos cuenta de que a veces no estamos siendo conscientes de nuestros sentimientos porque no les prestamos atención.
- Dar nombre a las emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás. Ser empáticos con las demás personas y situaciones.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La *regulación emocional* tiene que ver con el hecho de autogestionar las propias emociones. Pero, además, también con nuestra capacidad para generar en nosotros emociones que nos devuelvan a un estado de mayor conciencia y estima hacia nosotros mismos.

En este caso, las microcompetencias que destacamos serían:

- Expresión emocional apropiada. Es la capacidad para expresar las emociones de forma adecuada.
- Regulación de emociones y sentimientos.
- Habilidades de afrontamiento. Son las habilidades para afrontar las situaciones de conflicto o los retos que encontramos en la vida.

En tercer lugar, la *autonomía emocional*. Sería la capacidad para autogestionar nuestra propia vida, y la manera en la que vivimos nuestra realidad. Algunas de las microcompetencias que incluyen estos autores son las siguientes, entre ellas destacamos la resiliencia (si bien nuestra concepción de esta es más amplia y holística al entenderla como proceso, consideramos esencial que visibilicen el resultado final del proceso resiliente que es la capacidad de superación ante las dificultades y la metamorfosis de la persona):

- Autoestima. La autoestima tiene que ver con el amor y estima que uno tiene de sí mismo.
- Automotivación. Es la capacidad para motivarse uno mismo y lograr los objetivos que nos hayamos propuesto.
- Autoeficacia emocional. Es la percepción que se tiene sobre uno mismo relacionada con el «ser capaces de». También es la competencia para percibirse a sí mismo como se desea y para generar las emociones que necesita. Es por esto que la autoeficacia emocional significa aceptar la propia experiencia emocional.
- Responsabilidad. Es la capacidad para dirigir nuestra vida, desde nuestro sentir, desde comportamientos que nos aportan bienestar. Asumir

nuestra responsabilidad en la toma de decisiones también es asumir la responsabilidad de nuestra vida.

- Resiliencia. Es la capacidad para aceptar la adversidad y fortalecerse de ella.

La cuarta es la *competencia social*. Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Para ello es necesario desarrollar las habilidades sociales y las habilidades comunicativas. Las microcompetencias que se contemplan son:

- Dominar las habilidades sociales.
- Respeto hacia los demás.
- Practicar la comunicación receptiva y expresiva.
- Compartir las emociones.
- Tener un comportamiento prosocial y cooperativo.
- Asertividad.
- Prevención y resolución de conflictos.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Finalmente, es necesario poseer *competencias para la vida y el bienestar*. Esto sería la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para vivir con el mayor bienestar posible. Las microcompetencias que destacamos son:

- Fijar objetivos adaptativos.
- Tomar decisiones desde la responsabilidad.
- Buscar ayuda y recursos.
- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.
- Bienestar emocional.
- Fluir.

Después de este recorrido por las competencias emocionales que destacan Bisquerra y Pérez (2007), queremos recordar que el trabajo del docente como modelo y acompañante del alumnado es crucial para que este pueda desarrollar en sí mismo estas competencias. Un docente emocionalmente competente, necesariamente tiene que conocerse a sí mismo y vivir cada día desde una observación constante y aceptación de las emociones que vive.

6.4. La biografía y la gestión emocional

Cuando pensamos en la formación del profesorado tenemos que diferenciar entre dos vertientes que es conveniente trabajar conjuntamente. Por un lado, necesitamos volver al pasado para conocernos, sanar las heridas, reconciliarnos con él y con lo vivido, honrar y tomar a nuestros padres y a la vida (desde una

mirada sistémica) y así poder mirar con más fuerza a nuestro presente y dotar de un sentido a la vivencia. Por otro lado, necesitamos transformar nuestra mirada del presente, seguir conociéndonos cada día en nuestra manera de ser y de sentir. Para ello es importante prestar atención a nuestros pensamientos y creencias y ser más conscientes de nuestra percepción. Además de esto, que nos ayudará a la hora de entender nuestras conductas automáticas, es importante empezar a gestionar nuestras emociones de un modo más adecuado y consciente. Es decir, de un modo en el que sea capaz de escuchar la emoción, saber qué información me está dando, vivirla y soltarla (como comentamos en el capítulo anterior).

Para enfocar nuestra mirada en el pasado y posibilitar la sanación de algunas de nuestras heridas, una herramienta que nos puede ayudar es el trabajo a partir de nuestra biografía. Esta se vuelve una técnica indispensable para organizar los sentimientos presentes y para comprender la sensación del vacío y de plenitud alcanzada a lo largo de nuestra vida. Según Burkhard (2009), el trabajo sobre la historia de vida nos acerca a una mayor comprensión del presente, pero además, los acontecimientos de nuestra vida son los que finalmente nos impulsan hacia un desarrollo del ser y de nuestras potencialidades, o hacia la decadencia si no escuchamos a nuestro ser y vivimos una vida en la que no nos sentimos nosotros mismos. Por eso, es importante trabajar nuestra biografía y estar atentos a todas las cuestiones que hemos, de alguna forma, «enterrado».

La filósofa Escudero (2015) también nos habla sobre su reencuentro y su despertar espiritual a partir del trabajo con su propia biografía. Generalmente, en los talleres sobre crecimiento personal, el trabajo sobre nuestro pasado es una parte fundamental para iniciar un proceso de autoconocimiento. Pero no solo desde el ámbito del desarrollo personal y de las emociones, sino que metodológicamente, desde la investigación cualitativa en el campo de la psicopedagogía y de la educación, también existen teorías que fundamentan el trabajo sobre la historia de vida como una fuente de enriquecimiento y de indagación sobre el perfil personal y profesional de una persona (Bolívar, Domingo y Fernández 2001, Moriña 2017). Sin embargo, aunque el trabajo sobre nuestro pasado es fundamental para poder aceptarnos y aceptar nuestra vida tal y como es, no es el único elemento sobre el que enfocarnos. Para estar en la vida y vivirla plenamente necesitamos estar en nuestro presente.

Para ello, existen distintas teorías y técnicas como la meditación, que nos ayudan a ejercitar ese estado de contemplación y a situarnos en nuestro «Yo observador» (Wilber 1991). Aunque en este material no vamos a hablar sobre estas técnicas, nuestra propuesta para abordar la gestión de las emociones está muy ligada a dicha actitud, a la contemplación y a la observación de aquello que sentimos sin juzgarlo ni juzgarnos. Por eso, pensamos que combinar la siguiente propuesta sobre gestión emocional con una práctica diaria de meditación, puede ser una alternativa eficaz para tener una vida más consciente y plena.

A continuación, explicamos brevemente cuál sería nuestra propuesta para acompañar a nuestro alumnado en su propia gestión emocional. Dicha propuesta está explicada con detalle en el libro electrónico *Educació emocional a l'escola inclusiva* (Escobedo y Montserrat) y en una comunicación de estas mismas autoras, publicada en las Actas del II Congreso Internacional de Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional. Se trata de un trabajo que desarrolla el

alumnado en la asignatura «Educación emocional en la escuela inclusiva», en el Máster en Psicopedagogía de la UJI. Por eso, en este material, únicamente presentaremos su guion y daremos algunos datos interesantes.

En este trabajo, el alumnado tiene que elaborar su *diario sobre gestión emocional*, para indagar en sus pensamientos y creencias y ser más conscientes del entramado que se activa, antes y después, de sentir las emociones.

El guion para poder realizar este trabajo reflexivo y de toma de conciencia, al que nombramos *diario de gestión emocional*, es el siguiente:

1. Contextualización de la situación en la que ha surgido la emoción que vas a analizar.
2. Identificación de la emoción y de los pensamientos.
3. ¿Cómo vivo y cómo suelto la emoción?
4. Pensamientos que me digo para soltar la emoción y una vez la he soltado.
5. Respuesta.
6. ¿Qué puedo aprender de mí mismo a partir de esta situación?

En este diario tienen que elegir cada semana una situación en la que hayan sido conscientes de aquello que sentían y describirla. Eligen aquellas situaciones en las que experimentan una emoción o varias. En esta propuesta, destacamos la importancia de gestionar emociones que tradicionalmente y en nuestra cultura, tendemos a obviar o incluso se han tratado de «eliminar» o inhibir, como es el caso de la tristeza, la ira y el miedo. También se les anima a conocerse a sí mismos tomando conciencia sobre las proyecciones que emiten sobre las situaciones que viven o sobre las personas con las que conviven. Puesto que este trabajo está relacionado con el autoconocimiento y en muchas ocasiones, gracias a las proyecciones que realizamos, podemos ver reflejado nuestro mundo interior.

Por otro lado, es importante observar si cuando siento la emoción me permito vivirla o trato de huir de ella e intento «no vivir» aquello que aparece en mí. Si por ejemplo, intento, desde los pensamientos, negar aquello que me muestra mi cuerpo y tapanlo. También es interesante conocer si aparecen cambios físicos en mi cuerpo que me indican que estoy sintiendo una emoción. Cuanto más conscientes seamos de todo lo que despierta en nosotros el sentir las emociones, podremos dar una respuesta también más consciente y menos automática.

6.5. Prácticas en el aula de educación primaria para trabajar las emociones

La educación emocional en las aulas puede desarrollarse de una manera adecuada si el docente gestiona adecuadamente sus propias emociones. Con esto queremos decir que la figura del docente es imprescindible a la hora de trabajar

las emociones, y su función sería la de acompañante. Esto significa que el docente, desde su propio crecimiento y madurez como adulto, es capaz de guiar y acompañar al alumnado para que realice su propia gestión emocional.

Además, la gestión de las emociones la entendemos desde una atención y escucha consciente a la emoción, a la vivencia y a la acción hacia la que esta me empuja. Por lo tanto, no hablamos de recetas mágicas, ni de propuestas cerradas, sino de una “pedagogía del corazón”, que nos puede ayudar a realizar con el alumnado un trabajo de crecimiento personal, desde la escucha y la gestión de las emociones. Por eso, la principal propuesta es la actitud del docente y su presencia en el aula. A partir de ahí, cualquier situación que se presente en el aula, el docente la podrá acompañar desde su mirada y su sentir. Desde una mirada consciente y una presencia total en su relación e interacción con su alumnado.

Dicho esto, a continuación presentamos algunas prácticas que hemos realizado en una aula de primaria durante distintas sesiones en las que acompañamos al alumnado en su proceso de gestión emocional. Pero lo importante en este caso no es la actividad a realizar, sino todo el debate que se genera en torno a la misma. En estas discusiones el contenido a tratar son las emociones y cómo las gestionamos. Son siempre situaciones que el alumnado contextualiza y que aparecen cuando les preguntamos a nuestros alumnos cómo se sienten.

Asamblea

La primera propuesta que planteamos es realizar asambleas, en las que el alumnado pueda expresarse y contarnos cómo se siente.

Desde la asamblea el alumnado se expresa, se crea el clima idóneo para abrirse al grupo y compartir su sentir. En las asambleas podemos tratar temas en concreto, pero simplemente preguntando cómo están; qué emociones están sintiendo; qué les gustaría compartir con sus compañeros... ya se crea por sí mismo el contenido para trabajar las emociones. Como acompañantes trataremos de ayudarles a identificar mejor aquello que sienten y con la ayuda del grupo, podremos acompañar a nuestro alumnado hacia una gestión de las emociones más saludable.

Por ejemplo, podemos preguntar qué hacen ellos cuando sienten rabia, y a partir de ahí veremos si se permiten sentirla, si la sienten y no saben cómo expresarla, si la manera de expresarla les daña o daña a los demás, o a algunos objetos o materiales, etc. También podremos buscar entre todos distintas opciones para poder expresarla de una manera adecuada cuando la siento en el aula, o en el patio e incluso en casa. Y, en el caso de ser necesario, podemos crear un espacio en el aula al que poder asistir cuando siento rabia.

Rincones de las emociones

Esto lo podemos hacer de cada una de las emociones básicas (amor, miedo, tristeza, rabia) y de este modo, dispondríamos en el aula de distintos *espacios para permitirme sentir y vivir la emoción*. Como, por ejemplo, el *rincón de la*

calma, al que puedo asistir cuando estoy triste y necesito estar solo; o el *rincón para poder expresar mi ira sin dañar a nadie*. Estos espacios pueden ser adecuados si el alumnado también los ha diseñado y cree que son necesarios para ayudarle en su propia gestión emocional. Pero las propuestas siempre van a depender de lo que se decida en el aula en función de las necesidades del docente, del alumnado en concreto y del grupo en su conjunto. La creación de estos espacios también está en consonancia en lo que sería crear una aula más inclusiva, en la que las emociones forman parte de las competencias a desarrollar por el alumnado y del currículum.

Lo que pretendemos es que el alumnado pueda vivir de una manera adecuada sus emociones y que se de espacio a las mismas. De modo que en lugar de reprimirlas o de quedarse enganchado a algunas de ellas, cuente con el apoyo del docente y del grupo. De esta manera, el alumnado podrá aprender, desde sus propios recursos personales, a gestionar aquello que siente y también, a tomar consciencia sobre los pensamientos que tiene.

Caja de los miedos

Además, podemos realizar dinámicas para trabajar aspectos en concreto, como los miedos que experimenta el alumnado, y crear espacios de diálogo en los que compartir estos miedos y abrirse a ser acompañados por el docente y por el grupo. En este acompañamiento el propio alumno puede encontrar respuestas genuinas que antes, al afrontar solo su miedo, quizás no veía. A esta práctica la llamamos las *cajas de los miedos*. Esta práctica la realizamos en una clase de primaria y trabajamos los siguientes miedos: miedo a que no me quieran; miedo a quedarme sin...; miedo a que me hagan daño.

El alumnado depositaba su miedo en la caja pertinente y en distintos momentos a la semana se abrían estas cajas para poder trabajar sus miedos. El momento en el que trabajar uno u otro miedo también va a depender del estado emocional en el que se encuentre el alumnado. Por eso, de nuevo es esencial la presencia del docente y su sentir con el grupo para saber si en un momento es adecuado o no realizar este trabajo con el alumnado (quizás con algunos alumnos sí, pero no con todos).

Tarro de los agradecimientos

También es importante agradecer y despertar en el alumnado una actitud de gratitud hacia la vida, hacia el entorno, hacia las personas que hay en nuestra vida, hacia todo aquello de lo que disponemos, etc. Por eso, una dinámica que nos puede ayudar a ejercitar esta práctica es el tarro de los agradecimientos.

En este caso, realizamos la dinámica en una aula de primaria durante distintos cursos y el alumnado disfrutaba mucho de la misma. En ella, se les pedía que durante la semana intentaran agradecer algo a algún compañero de la clase. Durante la semana ellos pensaban aquello que querían agradecer, lo escribían en

un papel y lo depositaban en el tarro. Un día a la semana se leían en la asamblea estos papeles.

En esta aula no tuvimos que añadir ninguna consigna, puesto que todas las semanas todo el alumnado recibía un agradecimiento. Pero si detectáramos que no hay un agradecimiento para todos, podemos plantear algunas estrategias o incluso abordar este tema con nuestro alumnado (siempre que pensemos que sería conveniente hacerlo). En cualquier caso, el hecho de que no todos recibamos un agradecimiento ya posibilita que investiguemos qué ocurre y que podamos, entre todos, analizar qué está pasando.

Después del recorrido emocional y resiliente en el que hemos destacado la importancia de la capacitación docente, consideramos clave para concluir con este manual el conocer qué es lo que ocurre, qué es lo que vivencian las personas ante un hecho concreto que es la muerte. Esta, forma parte de nuestro ciclo vital y en numerosas ocasiones está presente en las aulas (a raíz de la muerte de alguno de los miembros de la comunidad educativa o de personas relacionadas con ellos). Sin embargo, no siempre se le da un espacio a los procesos de duelo ni se realiza un trabajo concreto en las aulas para abordar la muerte. Por ello, los docentes como futuros profesionales resilientes, deberían tener esta formación para poder acompañar y guiar emocionalmente a su alumnado y a sus familias, e incluso a ellos mismos ante esta vivencia. En los dos últimos capítulos de este libro, abordaremos esta temática.

6.6. Algunas ideas clave

- Es necesario que desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria se ofrezca una formación que posibilite el autoconocimiento y una mayor consciencia sobre la propia gestión emocional.
- Con ratios elevadas en las aulas de la Universidad esta formación no será igual de efectiva y quizás se quede en teorías y en una utopía.
- Para que un docente pueda trabajar las emociones con su alumnado primero, es necesario que haya realizado un proceso de autoconocimiento y de crecimiento emocional.
- Lo importante no es la actividad, sino la actitud y la presencia del docente.
- Necesitamos docentes emocionalmente competentes y resilientes para poder acompañar al alumnado en su propio proceso de crecimiento personal.

6.7. Prácticas

- 1) Realizamos un repaso por nuestra vida e identificamos aquellas situaciones en las que hemos crecido emocionalmente. A continuación reflexionamos:
 - a) ¿Han sido todas situaciones que en un primer momento os gustaron?
 - b) ¿Han sido situaciones en las que en un primer momento experimentasteis ira, miedo o tristeza?
 - c) ¿Qué os ayudó en esa situación?
- 2) Realizamos nuestro biograma y marcamos todas aquellas situaciones relevantes y las emociones y sentimientos que experimentasteis, desde vuestro nacimiento hasta el momento actual.
- 3) Leemos el artículo de José María Toro: «El recurso educativo esencial por excelencia eres tú», y después, en pequeños grupos lo pondremos en común. Discutid, después de leer el artículo, qué entendéis por presencia.

A continuación, encontraréis un enlace al artículo: <http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2012/01/El-recurso-educativo-eres-t%C3%BA1.pdf>

6.8. Bibliografía

- Bach, Eva y Pere Darder. 2002. *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, Rafael. 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, Rafael y Núria Pérez. 2007. «Las competencias emocionales». *Educación XXI* 10: 61-82.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfica narrativa en educación*. Enfoque y metodología. España: La Muralla.
- Burkhard, Gudrun. 2009. *Buscando el hilo de la vida*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Cabello, Rosario, Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berrocal. 2010. «Docentes emocionalmente inteligentes». *REIFOP* 13(1): 41-49.
- Escobedo, Paula y Diana Montserrat. 2017. *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Col·lecció «Sapientia», 131. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Escudero, Núria. 2015. *Reconociendo el Ser. Un reencuentro con la inteligencia del Universo*. Burjassot: Laicreativa.

- Extremera, Natalio y Pablo Fernández-Berrocal. 2004. «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Electronic Journal of Resarch of Educational Psychology* 6(2): 363-382.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moriña, Anabel. 2017. *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Wilber, Ken. 1991. *Los Tres Ojos del Conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Zambrano, María. 1973. *El hombre y lo divino*. México: Fondo de Cultura Económica, S. A.

Capítulo 7. El duelo en adultos. Características, fases y recursos para generar procesos resilientes

Muchas veces lo he dicho, muchas veces lo he escrito y aún muchas veces lo he predicado, y es que los clamores que tocan las campanas en las iglesias no son por los que mueren, sino por los que viven; los cuales nos dan a entender que hemos de morir como aquellos murieron, nos han de enterrar como a aquéllos enterraron, y aún nos han de olvidar como aquellos olvidaron: de manera que con más razón podemos decir que tañen a vivos, que no tañen a muertos. Pues el que tañe las campanas es vivo, el que paga al campanero es vivo, y el que las oye tañer es vivo, y el que las mandó tañer es vivo, ¿qué tiene que ver ello con la muerte?

(De Guevara, Epistolario español, 1856-1870)

7.1. Introducción

Siguiendo con el modelo integrador de la resiliencia (Mateu 2009, 2013) y, después de ver aquellos aspectos relacionados con la inteligencia emocional, el siguiente pilar para que el profesorado promocioe la resiliencia en las escuelas es conocer qué es el duelo y tener herramientas para acompañar a las familias y al alumnado en estas situaciones. Por ello, en las siguientes páginas vamos a presentar de forma general cómo los adultos respondemos a las pérdidas, a pesar de que por pérdidas podemos entender, pérdidas físicas (la amputación de una mano...), las sociales (la pérdida de la amistad de un amigo...) así como las psicológicas (la pérdida de la esperanza...), en este capítulo nos vamos a centrar en una pérdida específica: la de un ser querido y algunas nociones básicas que nos permitan entender el proceso de duelo que seguimos los adultos ante la pérdida de un ser querido. No pretendemos ofrecer “una receta mágica” porque para cada individuo el dolor es único, pero sí podemos ofrecer algunas ideas generales del tema que estamos abordando.

Tenemos que tener en cuenta que, antes de trabajar con nuestros alumnos una pérdida importante que afecta en las aulas, debemos conocer cómo respondemos

los adultos (trabajo con las familias) y también porque a los docentes puede afectarles y deben ser conscientes de las reacciones que puede generar en ellos.

Reflexionemos antes de empezar...

Cada persona es única, por lo que no todos vamos a mostrar los mismos patrones de respuesta ante una situación. Estas reacciones van a depender de muchos factores (edad, pérdidas que hayamos sufrido, crisis anteriores o actuales por las que estemos pasando, etc.).

A continuación, presentamos una lista de las reacciones que suelen ser más comunes ante una situación trágica, como es la muerte repentina de un ser querido (García-Renedo, Mateu y Gil 2011).

1. Negación: una de las primeras reacciones que presentan las personas ante una situación en la cual se haya visto amenazada su vida o la de un ser querido, suele ser la negación o sensación de irrealidad. Se suele verbalizar expresiones como «¡esto no puede ser!, ¡esto no me está pasando a mí!, ¡esto es una pesadilla!». Esta negación actuaría como un mecanismo de defensa ante el abrumador dolor y daño psicológico en la que nos vemos envueltos y vendría determinada por nuestro sentido de invulnerabilidad (pensar que este tipo de eventos les pasa a los otros pero «no a mí»). Es como si las personas nos encontráramos en una burbuja que nos protege de las amenazas externas, las cosas malas les pasan a los otros pero no a nosotros. Entonces, cuando algo externo invade nuestra burbuja protectora suele aparecer como primera reacción la negación.
2. Ansiedad: a nivel conductual, se manifiestan algunas reacciones de ansiedad como nerviosismo, temblor corporal, llantos, confusión mental y miedo.
3. Sentimientos de culpa: los sentimientos de culpa pueden manifestarse por:
 - Haber sobrevivido mientras otras personas han muerto.
 - Haber salvado tu vida a costa de la de otras personas.
 - Conductas que no llevaron a cabo o llevaron para salvar la vida de otras personas.
 - Pensar que la persona ha muerto porque nosotros le dijimos que fuera a ese sitio donde ocurrió el suceso.
 - Por no despedirnos y decirle lo mucho que la queríamos.
 - Etc.
4. Enfado: esta emoción viene determinada por la necesidad de buscar un culpable a lo sucedido. Suele aparecer un poco después de la muerte. En muchas ocasiones el enfado lleva a la rabia, pensando que se podía haber evitado si se hubieran tomado las medidas necesarias.

5. Embotamiento emocional: en muchas ocasiones, una de las reacciones frecuentes, es que al estar tan abrumados por el dolor somos incapaces de mostrar cualquier tipo de emoción o llorar. Es algo normal.
6. Síntomas psicósomáticos: podemos experimentar náuseas, palpitaciones, opresión en la garganta, dolores de cabeza, un nudo en el estómago, pérdida de apetito, insomnio, fatiga, sensación de falta de aire, dolores de espalda y visión borrosa.
7. Evitar todo aquello que recuerde el suceso: después del suceso, muchas personas tienden a evitar el lugar o todo aquello que les recuerde lo que pasó. La visita a estos lugares pueden generarles mucha ansiedad, por eso tienden a evitarlas. Sin embargo, aunque al principio es normal, a largo plazo pueden limitar nuestra vida y cronificar nuestro malestar.
8. Consumo de alcohol o fármacos: abatidos por el dolor y el sufrimiento muchas personas recurren al alcohol y los fármacos. En dosis elevadas estas sustancias están retrasando el proceso de duelo y no favorecen la expresión de emociones, pudiendo llegar a producir efectos secundarios a las pérdidas (problemas con los amigos y familiares, pérdida de trabajo, etc.).
9. Entre las conductas más habituales se encuentran:
 - Llorar o no tener ganas de llorar (bloqueo emocional).
 - Buscar y llamar al ser querido que no está.
 - Querer estar solo.
 - Dormir poco o en exceso.
 - Falta de concentración y frecuentes olvidos.
 - Tener pesadillas relacionadas con la persona fallecida.
 - Falta de energía para realizar algunas actividades.
 - Pensar que la vida ya no tiene sentido.

Todas estas reacciones son normales y no nos indican una patología. Nuestro organismo está respondiendo para integrar la situación tan traumática, encontrarle un significado para poder continuar con nuestras vidas y aprender a vivir sin la persona que ha fallecido. Es necesario un proceso de reajuste.

7.2. ¿Qué es el duelo? Características

Tenemos que tener en cuenta que la muerte y una pérdida significativa rompen las continuidades de nuestra vida. El proceso de duelo puede entenderse como un intento de restablecer esta continuidad. Es una reacción normal después de una pérdida (física, como la amputación de una parte del cuerpo, la pérdida de un ser querido; material, como la pérdida del hogar en unas inundaciones o psicológica, como por ejemplo la pérdida de esperanza). Es la adaptación a la pérdida y la reconstrucción del significado de la misma. Poch y Herrero (2003), dos psicopedagogos, destacan las siguientes características del duelo:

- Es un proceso: no es un estado, es un proceso por el cual las personas experimentamos reacciones psicológicas, sociales y físicas como un intento de dar significado a nuestra experiencia.
- Es algo normal: es esperable cuando se produce una pérdida (material, humana o psicológica). No es una enfermedad, ni significa sufrir una depresión, aunque algunos sentimientos experimentados sean los mismos.
- Es un proceso dinámico: las personas en duelo experimentan cambios a lo largo del tiempo. Debemos ser conscientes de que habrán «idas» y «venidas», momentos en que las personas en duelo se encuentren mejor y otras peor. Así, deben concebirse los momentos más bajos no como recaídas, sino como algo normal que tiene sentido dentro del propio proceso.
- Es un proceso que depende del reconocimiento social: no todas las pérdidas tienen el mismo apoyo social en los dolientes. Por ejemplo, de forma generalizada, la muerte de un ser querido por un accidente de tráfico recibe más apoyo social que por ejemplo aquellas muertes que se consideran producto de muertes estigmatizadas, como el suicidio.
- Es un proceso íntimo: como afirma Attig (1996), no existe una historia de pérdida que sea idéntica a ninguna otra. La forma en que las personas reaccionamos ante una pérdida, así como la duración de las reacciones emocionales varía en función de cada individuo.
- Es duelo es un proceso íntimo y a la vez social: a pesar de que hemos dicho que el duelo es un proceso íntimo, las personas que elaboran la pérdida también están rodeadas de otras personas que también intentan elaborar la pérdida. Así, por el hecho de pertenecer a un grupo donde hay más personas que elaboran la misma pérdida, la persona puede sentirse más acompañada.
- El duelo es un proceso activo: Attig (1996) destaca que el duelo es a lo que las personas hacen por ellas mismas y no lo que les han hecho. Los estudios indican que aquellas personas que siguen haciendo planes sobre sus vidas y teniendo ilusión por el futuro se adaptan mejor a las pérdidas que aquellos que no son capaces.

7.3. Fases por las que pasan las personas en duelo

Kübler-Ross (1992), una de las mayores especialistas en el estudio de este ámbito, después de 25 años de trabajo con personas en duelo, estableció de forma generalizada, cinco fases por las que pasan las personas:

1. Fase-negación y aislamiento: a la persona le cuesta aceptar la pérdida, niega su realidad y se aleja de su entorno.
2. Fase cólera e ira: despierta en la persona una gran variedad de emociones como respuesta a esa pérdida.
3. Fase-negociación (con enfermos terminales, personas graves que han tenido un accidente): es una fase de «regateo» con Dios, los médicos, etc. La

persona intenta establecer pactos con un ser superior para que se produzca el milagro de la curación.

4. Fase de estado de depresión: constituye la fase de mayor duración. Puede durar de meses a años dependiendo de la elaboración del duelo. Surge tras la fase de aceptación de la pérdida.
5. Fase de aceptación: donde las personas acaban aceptando la realidad de la pérdida. Comienza cuando la persona es capaz de mirar al futuro, se interesa por nuevos objetos y es capaz de volver a sentir deseos y expresarlos.

7.4. Las tareas del duelo

Worden (1997) destaca cuatro tareas que realizan las personas que atraviesan por un duelo resiliente:

- 1.^a tarea: asumir la pérdida y entender que es irreversible. Sin la aceptación de la pérdida el duelo no tiene sentido.
- 2.^a tarea: expresión y articulación de las emociones. En este sentido, no es extraño encontrarnos con bienintencionados amigos o familiares que intenten distraer a la persona para que no experimente esas emociones tan intensas y le proponen realizar actividades para que olvide de la pérdida o distraiga su dolor. Pero manifestar el dolor es una tarea necesaria para continuar con el duelo. Ocupar el tiempo para intentar bloquear ese dolor o no pensar en él, puede pasar factura con el tiempo.
- 3.^a tarea: adaptarse en el medio donde la persona muerta está ausente. Implica empezar a volver a realizar las tareas que hacíamos con la persona fallecida.
- 4.^a tarea: buscar un nuevo lugar, emocionalmente, para la persona fallecida. Se pasa por un proceso de decir «adiós» a decir «hola». Esto quiere decir que hay que buscar un nuevo lugar en nuestra vida para la persona fallecida y la incorporación de nuevas relaciones.

7.5. Ideas para favorecer un duelo sano

La verdad es que no hay una respuesta única. Por desgracia, no tenemos la «receta mágica» que dé respuesta a la afirmación planteada. Cada persona somos únicos y elaboramos el duelo de diferentes maneras. Bucay (2006), en su libro *El camino de las lágrimas*, hace algunas recomendaciones para poder recorrer el camino que él llama «de las lágrimas y dolor» de una forma sana y generar procesos de resiliencia:

- Permitir estar en duelo y sentirse más vulnerable. Es importante que las personas se den permiso para sentirse mal, llorar la pérdida. Hay que aceptar que es normal sentirse así y que además es necesario atravesar por ese

dolor y sufrimiento. No reprimir las emociones, en ocasiones se necesitará la soledad para expresar estas emociones y en otras ocasiones se necesitará compartirlo con aquellas personas que sepan escucharnos. Este permiso, es el primer paso para expresar todo lo que se lleva dentro. Es como cuando tenemos un dolor de barriga y después de vomitar nos encontramos un poco mejor, la enfermedad sigue ahí pero sus síntomas se han aliviado. Lo mismo ocurre cuando expresamos lo que sentimos, luego nos sentimos un poco mejor.

- Escribir un diario con las emociones que va sintiendo. Esto puede ser muy útil para aquellas personas que son incapaces de expresar verbalmente lo que sienten.
- Esta situación de dolor requiere su tiempo. En muchas ocasiones hemos oído la expresión: “el tiempo lo cura todo”. Pero eso no es verdad, el tiempo no lo cura todo, lo importante del tiempo es las cosas que hacemos en él para sentirse mejor.
- No tener miedo a volverte loco/a. Al estar viviendo unos sentimientos muy intensos, eso no quiere decir que la persona se esté volviendo loco/a. La tristeza, la culpa, la confusión y las pocas ganas de vivir son reacciones habituales y comunes en la mayoría de las personas después de una pérdida importante.
- Aplazar algunas decisiones importantes. En estas situaciones de extremo dolor y confusión, decisiones importantes (vender la casa, cambiar de trabajo...) deben dejarse para más adelante.
- Agradecer las pequeñas cosas. Es necesario valorar algunas de las cosas buenas que se siguen encontrando después del suceso. Sobre todo, algunos vínculos que aportan serenidad y confianza (familiares, amigos, pareja y ayuda externa). Probablemente a cada una de estas personas les podremos agradecer una cosa: seguridad, presencia, escucha y hasta silencio.
- Pedir ayuda. Hay que dar la oportunidad a sus amigos y familiares para estar cerca, compartir el dolor. En algunos momentos se necesitará que nos escuchen. No se debe esperar la ayuda y menos pretendiendo que la adivinen. Estar con seres que entiendan y escuchen a la persona en duelo hace más fácil superar las situaciones difíciles.
- Confiar en los propios recursos para salir adelante. Recordar cuáles fueron las estrategias que se siguieron para resolver situaciones difíciles anteriores. No basta con esperar a que todo pase o seguir viviendo como si nada hubiera pasado. Se debe confiar en nuestras posibilidades, el pensamiento positivo hace que encuentre alternativas mejores.
- Aceptar lo irreversible de la pérdida. Aceptar cuáles han sido las pérdidas que se ha sufrido. Hablar de las pérdidas, contar las circunstancias de dichas pérdidas, visitar el cementerio pueden ayudar poco a poco a ir aceptando el hecho de las pérdidas.
- Aprender a vivir de nuevo. Hay que aprender a vivir sin esa persona. La vida cambia porque esa persona ya no está y no hay nadie que la pueda suplirla. Hay que darse permiso para sentirse bien, reír o hacer bromas. Los malos momentos vienen por sí solos, pero es voluntaria la construcción

de buenos momentos. Hacer cosas que le hacían sentir bien antes de la pérdida.

También es importante tener en cuenta estos aspectos señalados por García-Renedo, Mateu y Gil (2011):

- En los primeros días o semanas del suceso, el dolor será intenso, la persona en duelo pensará que está en un sueño, que es irreal, habrá continuos pensamientos e imágenes del suceso, incluso pueden sentirse culpables. Son reacciones normales.
- Cada persona requiere su tiempo para poder elaborar y afrontar la pérdida sufrida
- Es imprescindible y necesario atravesar por ese camino de dolor.
- Que los síntomas pueden no desaparecer por completo o para siempre
- Si los síntomas persisten y la persona no se encuentra mejor hay que buscar la ayuda de un profesional.
- Las recaídas son normales, sobre todo en los aniversarios y fechas destacadas

Por último, hay frases que aportan el contexto social y las propias personas, que ayudan en el proceso del duelo para generar procesos resilientes y otras lo dificultan. A continuación, en la tabla 3 mostramos ambas:

Tabla 3. *Frases que ayudan y que dificultan el proceso de duelo*
(Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013)

<p>FRASES QUE DIFICULTAN</p>	<p>Tienes que olvidar Debo quitármelo de la cabeza Podría haber sido peor Tengo que ser fuerte por mis hijos No debo llorar No deberías sentirte así El tiempo cura todas las heridas</p>
<p>FRASES QUE AYUDAN</p>	<p>No fue mi culpa Es normal que me sienta así No estoy perdiendo la razón ni me estoy volviendo loco/a Es normal gritar, estar enfadado/a, buscar un culpable y todo lo demás Nunca olvidaré por lo que he pasado, pero aprenderé a vivir con ello</p>

Para terminar, queremos incidir en la importancia que tiene la formación de los maestros en el duelo, ya que para ejercer como profesionales resilientes y poder ayudar a las familias es importante conocer cómo se pueden encontrar estos

y qué podemos decir y qué no para ayudarles (Mateu, Flores, García-Renedo y Gil 2013).

Para finalizar, recogemos el cuento *La vela apagada* de Bucay (2006), que refleja la dura situación de un padre que ha perdido a su hijo:

Cuentan que había una vez un señor que padecía lo peor que le puede pasar a un ser humano: su hijo había muerto. Desde la muerte y durante años no podía dormir. Lloraba y lloraba hasta que amanecía.

Un día, cuenta el cuento, aparece un ángel en su sueño. Le dice:

—Basta ya.

—Es que no puedo soportar la idea de no verlo nunca más —le contesta el hombre.

El ángel le dice:

—¿Lo quieres ver?

Entonces lo agarra de la mano y lo sube al cielo.

—Ahora lo vas a ver, quédate acá —le dice el ángel.

Por una acera enorme empieza a pasar un montón de chicos, vestidos como angelitos, con alitas blancas y una vela encendida entre las manos, como uno se imagina el cielo con los angelitos.

El hombre dice:

—¿Quiénes son?

Y el ángel le responde:

—Estos son todos los chicos que han muerto en estos años y todos los días hacen este paseo con nosotros, porque son puros...

—¿Mi hijo está entre ellos?

—Sí, ahora lo vas a ver —dice el ángel.

Y pasan cientos y cientos de niños/as.

—Ahí viene —avisa el ángel.

Y el hombre lo ve. Radiante, como lo recordaba. Pero hay algo que lo conmueve: entre todos es el único chico que tiene la vela apagada, y él siente una enorme pena y una terrible congoja por su hijo. En ese momento el chico lo ve, viene corriendo y se abraza con él.

Él lo abraza con fuerza y le dice:

—Hijo, ¿por qué tu vela no tiene luz?, ¿no encienden tu vela como los demás?

—Sí, claro, papá, cada mañana encienden mi vela igual que la de todos, pero ¿sabes lo que pasa?, cada noche tus lágrimas apagan la mía.

7.6. Algunas ideas clave

- Todas las pérdidas son diferentes.
- Después de una pérdida es normal pasar por un proceso de duelo.
- El duelo es una respuesta normal a un estímulo, un hecho que nos hiere y que llamamos pérdida.
- Cada persona necesita su tiempo para elaborar el duelo.
- La pérdida de un ser querido nos deja una cicatriz para siempre, se supera pero no se olvida. Aparecerán «recuerdos de la cicatriz», en la fecha del cumpleaños, Navidad u otros momentos especiales. Esa herida vuelve a doler un poco.

- No existe un periodo para establecer cuánto dura un proceso de duelo sano, cada uno tiene sus propios tiempos. Aunque sí parece ser que existen tiempos mínimos, pensar que alguien puede elaborar un duelo de la muerte de un ser querido en menos de un año es difícil.
- Es inevitable y sano pasar por un proceso de dolor para elaborar el duelo y aceptar la pérdida.
- Podemos hablar de un duelo crónico cuando la persona nunca deja que la herida cicatrice.

7.7. Prácticas

- 1) Realizamos un ejercicio de imaginación para anticiparos a las posibles reacciones que podéis sufrir ante una situación traumática, si ya habéis pasado por una situación muy traumática no leáis la situación pensad en la que vivisteis, coge un folio y contestad a las preguntas que vienen después. Mientras estáis leyendo estas líneas, vuestro teléfono suena. Cuando responde, un familiar os cuenta que en la ciudad donde se encuentra vuestro hermano viviendo tantos años se ha producido un gran terremoto con un número considerable de víctimas. Imaginad esta situación durante un momento e intentad que parezca real. Ahora deteneros. Haced una lista de lo que está sucediendo cuando visualizáis el suceso:

- ¿Qué estáis pensando?
- ¿Cuáles son los primeros pensamientos que os vienen a la cabeza?
- ¿Qué sentimientos o emociones sentís?
- ¿Qué tipo de reacciones corporales experimentáis?

- 2) Si habéis vivido una situación traumática, pensad y anotad aquellas frases y acciones individuales y de los demás que os ayudaron en ese momento y cuáles os dificultaron el proceso que vivíais. Si no habéis vivido ninguna experiencia traumática continua con la situación anterior, e imaginad qué palabras os ayudarían y cuáles no.

7.8. Bibliografía

- Attig, Thomas. 1996. *How we grieve: Relearning the world*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bucay, Jorge. 2006. *El camino de las lágrimas*. Argentina: De Bolsillo.
- García-Renedo, Mónica, Rosa Mateu y José Manuel Gil. 2011, febrero. *Las escuelas resilientes. Seminario formativo. El centro de Educación especial: un potencial resiliente*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Kübler-Ross, Elisabeth. 1992. *Los niños y la muerte*. Barcelona: Ed. Luciérnaga.
- Mateu, Rosa. 2009. *¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y primaria*. Trabajo final de máster. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- . 2013. *Promoción de la resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Mateu, Rosa, Raquel Flores, Mónica García-Renedo y José Manuel Gil. 2013. *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Poch, Concepción y Olga Herrero. 2003. *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Worden, William. 1997. *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 8. El duelo en niños/as. Pautas de intervención resilientes con infantes ante un suceso traumático

Ser capaz de comprender la muerte, de atravesar las etapas del duelo de una manera sana, y seguir viviendo con eficacia, es esencial para el bienestar del niño. Poder llorar la muerte de un ser querido adecuadamente y afrontar la pérdida hace que el niño crezca sin sentirse culpable, deprimido o asustado.

Kroen (1996)

8.1. Introducción

En la actual sociedad occidental, el tema de la muerte se tiende a silenciar y a evitar, incluso hablar de ella puede resultar de mal gusto o morboso. Respecto a esta cuestión, las psicólogas Poch y Herrero en su libro *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (2003) señalan muy acertadamente que «en nuestra sociedad, tan amiga de las fotografías, en la última escena del álbum familiar, el entierro siempre falta. Al parecer, la muerte nos anonada y somos incapaces de comprender su universalidad» (Barley 2000, 61). Es cierto, la muerte nos incomoda y por lo general no estamos preparados ni nos han educado para tratarla en nuestra vida.

Si la muerte ya resulta un tabú para los adultos, deberíamos plantearnos ¿qué ocurre con los niños/as?

En el capítulo anterior, mostrábamos los procesos de duelo que seguimos los adultos ante la pérdida de un ser querido, aspecto que es importante que conozcan los docentes para que puedan ejercer como profesionales resilientes con las familias. Así, en el presente capítulo, nos centraremos en cómo perciben la muerte los niños/as y en aspectos relevantes a tener en cuenta sobre el proceso de duelo que estos realizan, para que los docentes puedan ayudar a generar procesos de resiliencia a su alumnado.

Como indican García-Renedo, Mateu y Gil (2011), lo primero que hay que resaltar es que no existen recetas mágicas, ya que el dolor y el sufrimiento es

único y cada niño/a o familia puede elaborarlo de una manera diferente. Pero sí consideramos que el conocer cómo los niños/as perciben la muerte y sus reacciones ante la misma, puede darnos herramientas para poder ajustar mejor nuestra intervención.

8.2. Algunos mitos sobre los niños/as y la muerte

Las investigaciones han demostrado cómo los niños/as, al igual que los adultos, experimentan una serie de reacciones ante la pérdida de un ser querido. Los adultos, generalmente, niegan la reacción de los niños/as frente a la amenaza y el impacto. Existe una creencia en nuestra cultura que nos lleva a pensar en los niños/as como personas inocentes y despreocupadas, pensando erróneamente que los niños/as no sufren apenas disgustos (o se pretende que no los tengan) (Mateu, García-Renedo, Flores y Gil 2013). De este modo, cuando en el seno de una familia se sufre una pérdida, los adultos hacen cualquier cosa para proteger a los más pequeños de la realidad del dolor y de la pérdida. En ocasiones, se ofrece rápidamente algo que sustituya la pérdida, negando la posibilidad de apreciar los beneficios que se obtendrían de la persona perdida e incluso también de los derivados de la expresión, vivencia y afrontamiento de su dolor.

Esta realidad se encuentra dentro de la mayoría de los hogares de nuestra sociedad, se presenta al mismo tiempo que, un mayor grado de violencia visual de la muerte, ya que esta aparece más cercana y de más fácil acceso, a través de los informativos, de Internet, de las películas o incluso de los dibujos animados. Todo ello, contribuye a que los niños/as puedan descubrir de forma distorsionada qué es la muerte y el sufrimiento ajeno. De hecho, algunos expertos informan que cuando un niño/a cumple 18 años ya ha presenciado alrededor de 18.000 muertes tanto ficticias como verdaderas (Kroen 1996). La muerte, como vemos, forma parte de la vida y es inevitable que los niños/as acaben sin topar con ella.

Otras de las creencias que existen al respecto, en especial, con los niños/as más pequeños, son las que presentamos a continuación (García-Renedo, Mateu y Gil 2011):

- Los niños/as no se dan cuenta de lo que sucede tras la pérdida (por suerte, son demasiado pequeños para entender lo que ha pasado).
- Si lo hacen, no es con la misma intensidad que los adultos.
- Los adultos debemos protegerlos en la medida que sea posible del dolor y sufrimiento.

Rompiendo estos estereotipos, encontramos en el libro de Klein (1977) *How it feels to be a child*, donde la autora expone que el 80 % de los niños/as piensa en la muerte.

Así, los niños/as son conscientes de la pérdida y de la muerte y piensan en ella más de lo que los adultos pensamos. Captan lo que sucede a su alrededor, aunque no siempre lo expresen con palabras. En ocasiones, son síntomas o conductas

distintas de las habituales que nos indican que el niño/a no solo es consciente, sino que además busca la forma de darle significado.

De ahí que podamos afirmar que los infantes elaboran su duelo tras una pérdida significativa. Evidentemente, la forma de elaborarlo depende del momento evolutivo en el que se encuentren y de cómo su entorno familiar responde ante la pérdida. Parece ser que la buena intención de protegerlos del dolor y de la pérdida puede incluso ser vivida como un abandono o como no tomarlos en cuenta y alejarlos de lo sucedido, así se convierten en «espías» de algo que probablemente no entienden. Por ello, es imprescindible que los niños formen parte de los procesos familiares y que no se les excluya con la buena intención de protegerlos.

8.3. ¿Por qué hablar de la muerte en las escuelas?

Siguiendo las ideas de Kübler-Ross (1992, 44), la mayor especialista que ha investigado el tema de los niños/as, el duelo y la muerte, señala que «habría que preparar a los niños/as para la muerte antes de experimentarla, tanto si se trata de su propia muerte, como la de otra persona».

Las escuelas se convierten en un lugar idóneo para abordar la temática planteada, pero suponemos que esto plantea una serie de cuestiones:

- ¿Se ha formado a los docentes en este tema?
- ¿En el currículo de Grado en Maestro/a se contemplan estos temas?

La respuesta es obvia, no. Los docentes no reciben formación en un tema que por desgracia antes o después acaba presentándose en el aula de forma directa (muerte o enfermedad de un niño/a en clase) o de forma indirecta (muerte del padre de un niño/a de clase). Esta realidad existe y toca afrontarla ¿cómo?, ayudando a los alumnos a entender qué ha pasado, observándolos, guiándolos y apoyándolos, es decir, siendo profesionales resilientes. Por lo que, con mayor conocimiento y recursos sobre este tema y un trabajo previo en el aula, se conseguirá un mayor apoyo emocional al alumnado (Mateu, García-Renedo, Flores y Gil 2013).

Así, como hemos ido viendo en el transcurso de los diferentes capítulos, el papel de la escuela no es únicamente ofrecer contenidos informativos, sino también dar apoyo a la persona en todas sus dimensiones. Volvemos a incidir en la importancia del trabajo preventivo dentro de los colegios, insistiendo en potenciar las cualidades individuales de resiliencia, de realizar actividades que desarrollen la inteligencia emocional y social e introducir como contenido la muerte dentro del currículum escolar (Mateu 2009, 2013). En relación con esta conclusión, un profesional que trabaja con familias y enfermos de cáncer en el Hospital Provincial de Castellón, en una entrevista que le realizamos, comentaba que:

[...] sería fundamental que se trabajase el tema de la muerte en el aula [...] sería muy conveniente que el profesorado tuviera formación: del duelo en las familias [...] se debería trabajar la muerte como algo natural en la vida.

8.4. Desarrollo evolutivo del concepto de la muerte en los niños/as y reacciones más comunes

Los expertos sugieren que la comprensión de la muerte implica el entendimiento de los conceptos de irreversibilidad, finalidad, inevitabilidad y causalidad (Corr y Corr, 1996).

Emswiler y Emswiler (2000), en su libro *Guiding Your Child Through Grief (Guiar a su hijo a través del dolor)* concluyeron que antes de los tres años de edad, es posible que los niños/as perciban una ausencia entre quienes forman su mundo inmediato y que les haga falta una persona conocida que esté ausente. Pero es poco probable que entiendan la distinción entre una ausencia temporal y una ausencia permanente e irreversible. Los niños/as perciben la muerte como una ausencia.

De ahí que su concepto de muerte-vida es mínimo en esta primera infancia. Los niños/as más pequeños no saben diferenciar entre ellos mismos y los demás, entre lo vivo y lo muerto, y lo animado y lo inanimado. Pueden tener preguntas reiteradas de la persona que ha fallecido, incluso aunque se les haya dicho que está muerto y no va a volver. No entienden muy bien que ha pasado y donde ha ido la persona que ha fallecido.

Vamos a revisar evolutivamente cómo los niños/as van desarrollando el concepto de la muerte y sus implicaciones a través de las aportaciones de Mateu, García-Renedo, Flores y Gil (2013).

Los niños/as de *3 a 5 años* tienden a ser egocéntricos, extremadamente curiosos y tienen una forma muy literal de interpretar el mundo que les rodea. Preguntarán y llorarán por la persona fallecida, así como mostrarán enfado y negación hacia la persona muerta. A estas edades los niños/as muestran una incapacidad para conceptualizar la finalidad de la muerte.

También hacia *los 4-5 años*, comienzan a usar términos como vida, estar vivo, muerte o morir, aunque la mayoría de niños/as de estas edades no se dan cuenta de que todos, incluso ellos mismos, morirán. Las interpretaciones que pueden dar por la ausencia del vínculo pueden atribuirles a un rechazo hacia él/ella mismo/a o hacia sus conductas.

Para ellos, la muerte es como un sueño donde la persona puede despertar. Es un estado temporal, un fenómeno reversible, donde en su mente la persona sigue comiendo, respirando y existiendo y se despertará en algún momento. Cuando se le lee el cuento en que Blancanieves espera al príncipe que le devolverá la vida con un beso; cuando la televisión les muestra personajes que son golpeados o aplastados muchas veces en cada episodio; cuando el héroe del oeste que muere de un disparo aparece momentos después en una propaganda; para ellos/as el estar muerto es un fenómeno reversible que puede ser interrumpido al igual que en el sueño. En su mente, la persona que ha muerto sigue comiendo, respirando

y existiendo, y se despertará en algún momento para volver a llevar una vida completa.

Ante una pérdida, pueden mostrar una variedad de comportamientos regresivos: dejan de controlar los esfínteres, se chupan el dedo, quieren que se les coja y tienen miedo a los extraños. Son signos normales de la ansiedad y miedo que sienten. Uno de los problemas más habituales que señalan los padres es el problema para irse a la cama. El niño/a puede rehusar irse solo a la habitación, o dormir solo. Cuando va a la cama puede tener problemas para dormirse y una vez que lo consigue, puede despertarse asustado, llorando o con pesadillas.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que se toman las advertencias de los adultos literalmente. Por ejemplo, un psiquiatra contaba como un niño oyó decirle a la tía Mili que el abuelo había muerto mientras dormía: «Gracias a Dios fue muy pacífico, se quedó dormido y murió». Cuando llegó la noche y la hora de acostarse, el niño no quería dormir, tenía miedo a no despertar como el abuelo.

Si no se responde bien a sus preguntas, si no se reconducen sus inquietudes y se modifican sus falsas creencias, pueden sorprendernos con frases: «yo quiero morirme para ver...», «quiero viajar en avión para ver a... porque está en el cielo» (García-Renedo, Mateu y Gil 2011).

Con ello queremos hacer referencia a que los niños/as a esas edades interpretan de forma literal lo que se les dice, y por consiguiente, los adultos tenemos que tener cuidado al transmitir un mensaje sobre la muerte de un ser querido.

En realidad, aunque su comprensión no sea como la de un adulto o la de un niño/a mayor, los niños/as de estas edades lloran la muerte de un ser querido, sienten la pérdida y experimentan otras emociones intensas. Algunas de las respuestas más típicas suelen ser (Kroen 1996):

- Perplejidad: parecen totalmente confusos sobre lo que ha ocurrido o se niegan a creerlo. Es posible que pregunten reiteradamente ¿dónde está papá?, desean saber cuándo va a volver la persona fallecida o la buscan activamente.
- Regresión: muchos niños/as adquieren una conducta regresiva, se pegan a la madre, se hacen pipí, se chupan el dedo.
- Ambivalencia: a algunos niños/as la muerte del ser querido parece no afectarles en absoluto. Responden ante la noticia con preguntas o afirmaciones inadecuadas: ¿podemos ir hoy al parque? Aunque esta reacción sea desconcertante, es común. Significa que no han aceptado o afrontado la muerte, pero comprenden lo que ha sucedido.
- Expresan el dolor a través de juegos: los niños/as que no manifiestan abiertamente la tristeza que sienten o la pérdida sufrida, suelen revelarla a través de los juegos. Juegos con muñecos, mientras representan el rol de una persona muerta o le dice uno a otro que se ha ido, le ayudan a reconocer los sentimientos y a expresarlos.
- Toman a sus padres como modelos: imitan la conducta de sus padres. Como los niños/as no conocen todavía la manera de expresar el dolor, buscarán en los adultos de la familia alguna indicación para hacerlo.

- Se inquietan por otra posible pérdida: es posible que se preocupen por una nueva pérdida.
- Establecen vínculos: cuando muere uno de los padres, un niño/a puede establecer vínculos afectivos con otros adultos que se parezcan al difunto o tengan unas cualidades similares. Por ejemplo, una niña que haya perdido a su madre, puede centrarse en su maestra. Terapeutas infantiles suelen advertir que los niños/as que han perdido a uno de sus padres, empiezan a llamarlos «mama», «papá» o les piden que sean sus padres o madres.
- Comprueban la realidad: los niños/as de estas edades todavía están reconociendo y comprobando la realidad. Cuando se les comunica la muerte del miembro de la familia, al principio es posible que parezca que saben y aceptan lo que ha ocurrido. Pero después, al cabo de varias semanas o meses, preguntan cuándo volverá o lo buscan por casa.

Al comienzo de la Educación Primaria (6-8 años), los niños/as pasan una etapa particularmente difícil para asumir un incidente crítico. La mayoría empiezan a tener la suficiente capacidad para darse cuenta de las consecuencias que conlleva la situación e incluso comprenden el fenómeno de permanencia de la muerte. Saben que no es una especie de sueño y que el difunto no volverá. Pero el que entiendan qué es la muerte, no quiere decir que sepan afrontarla porque no tienen estrategias de afrontamiento adecuadas, ya que acaban de perder aquellas que les proporcionaba el pensamiento mágico. Las reacciones que predominan son el miedo y la ansiedad, que muestran un incremento en la conciencia de la realidad del peligro para ellos, su familia y sus amigos.

Los niños/as de estas edades centran su preocupación por la muerte en el plano físico y el niño/a ya se plantea de forma más o menos científica por qué morimos y empiezan a tener ansiedades de carácter existencial. A esa edad los niños/as imaginan a los muertos de manera corpórea, tal cual eran como vivían: ¿los muertos pueden comer? Ya expresan su miedo y angustia a través del lenguaje verbal. También es normal que los niños/as sufran pesadillas en torno a la muerte, soñando que muera alguno de sus padres.

Empiezan a ser conscientes de que la muerte supone un cambio y tienden a centrarse en cómo este cambio les afectará. Tienen miedo de que los niños/as de su edad les consideren diferentes, y se plantean cómo les tratarán sus amigos y sus compañeros.

Algunos niños/as de esta edad tienen miedo de que la muerte sea contagiosa. Por ejemplo, pueden pensar que si el padre de otro niño/a muere, pueden «contraer» la muerte jugando con ese niño/a o jugando en la casa donde vivía la persona muerta.

Cuando a los niños/as de estas edades se les comunica la muerte de un ser querido, normalmente la comprenden por completo.

Alguna de las reacciones típicas ante la muerte de un ser querido en estas edades son (García-Renedo, Mateu y Gil 2011):

- La negación: una respuesta común entre los niños/as de estas edades es negar que la muerte haya ocurrido. En su negación pueden mostrarse muy agresivos. Algunos niños/as parecen estar más contentos y juguetones

después de enterarse del incidente, como si la pérdida no les hubiera afectado en absoluto. Los adultos suelen malinterpretar esta conducta creyendo que los niños/as son fríos e indiferentes, o que nunca llegaron a amar a la persona fallecida. En realidad, esta negación indica que el niño/a siente un dolor tan profundo que intenta levantar un muro para que no le afecte. La negación se produce casi siempre al principio del duelo, aunque regresa una y otra vez hasta que el proceso termina. Los niños que niegan la muerte de un ser querido necesitan oportunidades para llorar.

- La idealización: a veces responden a la muerte idealizando a la persona que ha muerto. Pueden insistir en que «mamá era la mujer más lista del mundo» o «mi papá era el más fuerte del mundo».
- Sentimientos de culpabilidad: el sentimiento de culpa es una respuesta normal a la muerte, en especial, si no pueden expresar la tristeza que sienten. Si el fallecido hizo en alguna ocasión comentarios como «vas a matarme», los niños pueden creer que su mala conducta ha contribuido o incluso ha causado la muerte. Pueden pensar que se murió porque se portaron mal. Es importante aclararles que su muerte no tuvo nada que ver con ellos y que les querían mucho.
- El miedo y la vulnerabilidad: es comprensible que los niños/as a estas edades reaccionen a la muerte sintiéndose asustados y vulnerables. Intentan ocultar estos sentimientos, sobre todo a los niños/as de su edad, porque no quieren que les consideren diferentes. Aunque los niños/as entiendan que todo el mundo se muere en algún momento la idea les resulta muy inquietante. Un niño/a que pierda a uno de sus padres, puede temer perder al padre o madre que ha sobrevivido. El miedo al abandono es uno de los temores más importantes. También pueden temer que vayan a morir pronto.
- Se ocupan de los demás: pueden asumir el papel del fallecido. Es posible que de pronto cuiden de sus hermanos pequeños o que asuman las tareas que antes realizaba el padre o la madre muerta.
- Buscan a la persona que ha fallecido: durante las semanas y los meses siguientes a la muerte, los niños/as suelen buscar a la persona que ha muerto. No es exclusiva de los niños/as, los adultos de cualquier edad también tienden a hacerlo. Mientras que los niños/as pueden ir de una habitación a otra, buscar en el sótano, etc., los adultos cuentan que la buscan entre la multitud o mirando el camino que lleva a casa. Incluso en el reino animal se sabe que los pájaros y los mamíferos buscan a la pareja que ha muerto durante un tiempo.

Los términos o expresiones «ha desaparecido», «ha dejado de vivir» son vagos y engañosos. Los niños/as pequeños no lo entienden. Es una forma más suave de decir ha muerto, pero no son útiles ni significativos. Es importante comprender que las palabras y los rituales que rodean a la muerte pueden confundir mucho a los niños/as más pequeños. Veamos algunos ejemplos (García-Renedo, Mateu y Gil 2011):

- Los niños/as que contemplan el entierro de un ser amado sin recibir ninguna explicación, pueden desarrollar miedos a ser enterrados vivos.
- Si un ser querido muere en el hospital los niños/as pueden sacar la conclusión que la gente va a esos lugares a morir, y pueden tener miedo de ir al hospital si lo necesitan. Les explicaremos que todo el mundo que trabaja en estos lugares intentar ayudar y salvar a los enfermos, pero que a veces esa ayuda no funciona porque la persona estaba «muy, muy, muy enferma» o era «muy, muy, muy mayor».
- No relacionar nunca la muerte con el sueño, ya que pueden desarrollar algunos miedos de dormirse ellos y morir.

Los niños/as de 9 a 12 años ya tienen una gran conciencia del futuro y de las diferencias que él experimentará por la muerte. Hacia los nueve o diez años de edad la mayoría de los niños/as han desarrollado una comprensión de la muerte como final, irreversible e imposible de escapar y su preocupación se centra en sus consecuencias (Worden 1996). La muerte tiene un interés más social y menos trascendental. Sus respuestas van desde la negación, pretensión o deseo de creer que la muerte no ha ocurrido hasta la tristeza y dolor por la pérdida. Los preadolescentes pueden ser capaces de captar el significado de los rituales, comprender cómo ocurrió la muerte y entender el impacto que esa pérdida va a ejercer en ellos y en su familia. El concepto de la muerte se parece al de los adultos. Los preadolescentes saben que la muerte es permanente.

Desde los 9 hasta los 12 años, las nociones de espacio y tiempo adquieren un significado más preciso. Los niños/as reconocen la muerte como irreversible y permanente y les preocupan las consecuencias de las mismas. La muerte tiene un interés más social y menos trascendental. Es posible que tengan aún algunas preguntas con relación a las creencias religiosas y culturales, depende de cómo hayan sido educados, es posible que deseen saber más cosas sobre el cielo, el infierno y la vida del más allá.

El dolor de un *adolescente* tiene su propia intensidad. Los adolescentes se encuentran ya en un tumultuoso estado de cambio en el que intentan reafirmarse. Para ellos la vida no ha hecho más que empezar y la muerte constituye un *shock* fundamental en su sistema de vida.

La mayoría de los adolescentes no se permiten llorar, sobre todo en la presencia de sus pares. Las chicas tienden más a mostrar sus emociones y buscar consuelo y apoyo en los miembros de la familia y en las amigas. El estado emocional en el que se encuentran hace que ignoren sus emociones para evadirse. Muchos adolescentes adoptan, en cierto modo, una actitud cínica o pesimista de la vida en general, y una muerte puede aumentar ese sentimiento. Esta situación puede hacer que «den guerra», se peleen, rindan poco en el instituto, ingieran alcohol o drogas. En cambio, los adolescentes que ven claramente que la muerte forma parte del proceso de vida y que ya han tenido una experiencia similar, expresan su dolor de una manera normal y adecuada. Son capaces de hablar sobre la muerte, de llorar y dar y recibir apoyo.

A estas edades ya pueden mostrar respuestas similares a las observadas por los adultos, incluyendo pensamientos e imágenes intrusivas, pesadillas, embotamiento emocional, esfuerzos por eliminar cualquier imagen del desastre,

depresión, abuso de sustancias, problemas con los padres y conductas antisociales. También son frecuentes los pensamientos de suicidio, problemas con los estudios o abandono de ellos, confusión y soledad.

Los adolescentes pueden tener sentimientos de culpa sobre su incapacidad de prevenir los daños o pérdidas, y pueden desarrollar fantasías que interfieran en su recuperación. Los sentimientos de culpa adquieren una nueva dimensión durante la adolescencia. Como parte de la etapa en la que se encuentran, una etapa de independencia, los adolescentes suelen enfrentarse con sus padres por temas relacionados con su independencia, privacidad, etc.

Estas disputas entre padres e hijos, cuando un padre o madre muere pueden convertirse en un recuerdo que al adolescente le hace sentirse culpable. Es posible que sea demasiado doloroso hablar de ello, y en algunos adolescentes sacan la conclusión de que en cierto modo, estas disputas han contribuido a la muerte de un ser querido.

8.5. Pautas generales para hablar a los niños/as de la muerte

De forma generalizada, nos cuesta hablar con los niños/as de la muerte porque no sabemos qué decir. No nos sentimos cómodos con la idea de la muerte y a menudo usamos eufemismos para esconder nuestro propio malestar. Como hemos apuntado en la introducción, no existen formas universales para comunicar una mala noticia a un niño/a, esto va a depender de muchos factores, así que no nos lo tenemos que tomar como una regla general. Es importante que nos adecuemos al contexto, utilizaremos para ello las orientaciones generales de García-Renedo, Mateu y Gil (2011):

- 1) **Dónde:** el lugar ideal para dar la noticia sería uno tranquilo, silencioso y lo más conocido posible por el niño/a.
- 2) **Cuándo:** lo antes posible o al menos no dejar pasar demasiado tiempo. Si se aconseja que sea así es porque cuanto más tiempo más posibilidades hay de que el niño/a acabe enterándose por un compañero, un familiar, los medios. Otro peligro es que la persona que le diera la noticia lo hiciera sin demasiada sensibilidad o asumiendo que la noticia ya es conocida por el niño/a. Para evitar este tipo de situaciones incómodas y violentas le recomendaremos que no se demore en proporcionarle la noticia al niño/a.
- 3) **Cómo:**
 - No mentir, decir siempre la verdad. La mentira no protege al niño/a, más tarde o temprano se va a enterar. Si se miente se puede sentir engañado.
 - No dar falsas esperanzas de que la persona volverá. No nos tiene que dar miedo utilizar la palabra muerto.
 - No bombardearles con información. Decirle solo lo que pueda entender. Hemos de tener en cuenta que estamos dando una noticia que puede desbordar al niño/a y necesita elaborarla, él o ella nos marcará el ritmo

de lo que necesita saber. Decirle que si quiere que más adelante le contestemos a alguna cuestión que no dude en formularnosla.

- Expresar las emociones delante del menor. Explicarle que es una situación triste y que es normal llorar y que cuando tenga ganas de hacerlo lo haga. Explicarle al niño/a que sus padres también llorarán. Expresar las emociones delante del niño/a le permite también a él un modelo para expresar las suyas, le da permiso a exteriorizarlas. Los padres son un modelo a seguir.
- Indagar los sentimientos de culpa. Muchos niños/as pueden sentirse culpables por la muerte del ser querido porque en algún momento la persona dijo algún comentario de «me vas a matar a disgustos» o porque el niño/a en algún momento de enfado deseó la muerte. Hacerle entender que no hay relación entre sus pensamientos y lo que pasó.
- No usar eufemismos: se ha ido, se lo han llevado, está dormido. Ello puede crear confusión en los niños/as. Teniendo en cuenta que los niños pequeños tienden a tomarse literalmente las expresiones de los adultos, decirle a un niño/a que ha perdido a su madre o que su madre se ha ido a otro lugar puede resultar amenazante y hacerle sentir abandonado y no querido. En estos casos es preferible decirles que aunque su padre o madre les querían mucho, ha muerto a causa de...
- Cuando se habla a los niños/as de Dios, independientemente de la religión, hay que dejar claro que Dios no mata a las personas. Ni tampoco se las lleva porque quiere que estén con él en el cielo. A veces los familiares bien intencionados, al compartir sus creencias con el niño/a, pueden causar mucha confusión. Tomemos como ejemplo la frase «Dios quería al abuelo y se lo llevó al cielo», lo que parece una creencia religiosa válida, puede transmitir al niño/a un mensaje distinto «Dios también quiere a... y se lo va a llevar». La fe implica creer en lo que no se ve, confiar en algo difícil para muchos niños/as. Los niños/as que han sido preparados con una buena explicación biológica quizás estén entonces listos para una explicación de lo que pasa después de la vida. Los problemas pueden surgir cuando se usa la religión como principio, desarrollo y final sin decir nada más.
- Cuando hablamos de la persona que ha muerto podemos explicar que *muerto* significa:
 - «Que el cuerpo de una persona ha dejado de funcionar y ya no volverá a hacerlo».
 - «El cuerpo no hará nada de lo que solía hacer; ni hablar, ni andar; ni moverse; ni ver ni oír; ninguna de sus partes».
 - «La persona ya no comerá, beberá, ni irá al lavabo».
 - «No puede sentir nada, ya no está contento, ni triste, ni asustado. No puede sentir ni frío ni calor ni dolor. Ninguna parte de su cuerpo funciona».

4) Quién: cuando el padre no puede dar la noticia, la persona que se encargue de hacerlo debería hacer saber al niño/a que si sus padres no están con él es

porque no pueden. De ese modo evitaremos que el niño/a se sienta abandonado o que piense que sus padres ya no lo quieren. El contacto físico con el niño/a es beneficioso, sentarlo en el regazo, cogerlo de la mano, mirarlo a los ojos, etc.

Y el entierro ¿qué?

Muchas personas piensan que es mejor que los niños/as no participen en los funerales porque creen que es innecesario y que puede ser perjudicial para ellos. Los niños/as, como los adultos, necesitan un vehículo para llorar la pérdida, para despedirse y seguir con su vida adelante. Es una decisión que debe tomar la familia (Mateu, García-Renedo, Flores y Gil 2013). Como guía general, los expertos recomiendan que se les debería dejar ir a partir de los seis años, si ellos así lo desean. Asistir a este tipo de rituales con los miembros de la familia hace sentir al niño/a como un miembro más y le permite la oportunidad para expresar su dolor, recibir el apoyo de los demás y despedirse del ser amado. El niño/a junto a la familia debe elegir si desea ir o no.

Si el niño/a decide no ir no es conveniente forzarlo, pero sí lo es hablar con él de sus sentimientos, emociones y que nos cuente por qué no desea ir.

Si el niño/a decide ir después de las explicaciones de los padres, hay que prepararlos con antelación de lo que ocurrirá y qué es lo que van a oír y ver. Hay que decirles cómo será la ceremonia, como estará el ataúd y explicarle que la gente llorará. Si se siente muy afligido por la muerte un miembro de la familia puede estar con el niño/a, dándole explicaciones de lo que sucede en cada momento y respondiendo a las preguntas del niño/a. Proporcionándole el apoyo que necesite.

Los niños/as de familias religiosas pueden pensar que los funerales encajan perfectamente con la explicación de «Dios se ha llevado a papá» y creer que el momento del funeral es cuando Dios se lo lleva. Los niños/as que contemplan el entierro de un ser amado sin recibir ninguna explicación pueden desarrollar el miedo a ser enterrados vivos, un temor bastante común en los niños/as pequeños.

Los rituales pueden ser un buen momento para que los niños/as preparen un regalo de despedida, acompañen a los padres en la compra de las flores. Es una oportunidad de despedirse y decirles lo que le querían.

Así, podemos decir que los rituales, entre ellos los funerales, permiten experimentar el apoyo social y aceptar la realidad de la pérdida, por lo que resulta generalmente beneficioso que los niños/as puedan participar en ellos.

8.6. ¿Cómo trabajar la muerte en las escuelas?

El trabajo de la muerte en el aula es fundamental tanto en la prevención como en la intervención.

Primero debemos partir de capacitación docente sobre el duelo, resiliencia y educación emocional. Seguidamente, pueden apoyar su trabajo preventivo a través de la diferente literatura infantil y juvenil y de los recursos audiovisuales. Como, por ejemplo, a través del visionado y posterior trabajo de películas como *Coco* (2017), *My Girl* (1999) o *Quédate a mi lado* (1998). O libros como *Para siempre* (Durant 2004), *El pato y la muerte* (Wolf 2007) y *Regaliz* (Van Olmen 2013), entre otros.

La intervención se basaría en el apoyo emocional y acompañamiento al alumnado:

- a) Brindando su apoyo emocional. Utilizando la escucha activa con el alumno/a que haya padecido la situación adversa, intentando que lo cuente sin forzarle. El hablar sobre ello ayuda a que la persona reorganice lo que le ha sucedido.
- b) Recordando que no todas las personas reaccionan del mismo modo ante una situación adversa. Normalizando reacciones que pueda tener el alumnado y su familia. Como:
 - Que le sea difícil comprender y aceptar lo sucedido.
 - Que esté triste, indiferente o emocionalmente paralizado.
 - Que no se culpabilice por lo que siente.
 - Que se sienta nervioso cuando recuerda lo que le ha pasado.
 - Que evite situaciones que le recuerden lo que ha vivido.
 - Que le sigan reapareciendo sucesos.
 - Que recuerde olores y sonidos de lo sucedido.
 - Que tenga miedo.
- c) Intentando hacerle ver que es normal que esté perturbado y que recuperarse lleva un tiempo, y que debe de concedérselo.
- d) Manteniendo su apoyo emocional durante tiempo. Recordando que, aunque vea a su alumno/a realizando sus actividades de un modo normal, no significa que no esté viviendo su duelo y necesitando su ayuda.
- e) Acompañándolo en el camino de la resiliencia donde descubrirá que ya no va a ser la misma persona que antes de haber vivido esta experiencia. Que tiene un aprendizaje y una cicatriz emocional.

También, en la orientación y apoyo a la familia, el trabajo en red entre el profesorado y la realización de actividades que ayuden a dotar de sentido al suceso. Un ejemplo de actividades son las siguientes:

- Diálogos en el aula.
- Cuentos.
- Panel del fotografías y dibujos.
- Rincón de la paz.
- Poemas, mensajes de despedida.
- Trabajo de educación emocional (fortalecimiento interno y externo).

8.7. Algunas ideas clave

- Los niños/as al igual que los adultos siguen un proceso de duelo y lloran la muerte de un ser querido. Por ello, intentar frenar diciendo algo como «se valiente, sé un hombre» minimiza la importancia de la pérdida y pone una increíble carga a ese niño/a. Para elaborar sus sentimientos necesitan a alguien con quien hablar, que no les mienta y que les guíe en ese proceso de duelo.
- Los docentes (profesionales resilientes) pueden convertirse en tutores de resiliencia cuando guían, apoyan y orientan al alumnado que está atravesando un proceso de duelo.
- Es importante introducir en la escuela como prevención, la muerte como contenido dentro del currículum escolar.
- Los docentes deberían recibir formación sobre la muerte y aspectos relacionados con la misma (duelo, reacciones de los niños/as, etc.).
- Es lícito y respetable explicar la muerte según las creencias religiosas de la familia, siempre que al niño/a se le haya explicado primero biológicamente que es la muerte.

8.8. Prácticas

Analizamos los siguientes casos:

- 1) Habéis notado que Juan (un alumno vuestro) muestra un comportamiento diferente al habitual. Su atención ha disminuido, está más disperso de lo que es normal en él y observáis que está más apagado. Juan forma parte de una familia abierta y comunicativa. Vuestras relaciones con la familia son muy buenas, en todo momento se han mostrado muy colaborativos, tanto el padre como la madre. Ambos ejercen un papel fundamental en la educación de su hijo. Decidís mantener una reunión con ellos para explicarles vuestras observaciones. Tenéis un primer contacto telefónico y la madre os informa de que su marido ha fallecido hace unos días en un accidente de tráfico y que no sabe cómo abordar la situación con su hijo/a, que había pensado llamaros para que le orientarais. Ella se muestra muy afectada. Como profesionales resilientes, imagináros la situación y describid el procedimiento que llevaríais a cabo para abordar la situación (describid detalladamente los pasos a seguir tanto con la madre como con Juan).
- 2) Ana, una niña de vuestra clase, acaba de perder a su abuelo. Lo sabéis porque nada más llegar a clase os ha dicho que su abuelito «ha muerto ayer». A lo largo de la mañana observáis como Ana habla del tema con sus compañeros de clase y surgen algunas conversaciones entre ellos relacionados con la muerte ¿Cómo abordaríais la situación?

- 3) Habéis notado que Ana (una alumna tuya) muestra un comportamiento diferente al habitual. Su atención ha disminuido, está más dispersa de lo que es normal en ella y observas que está más apagada. Os ponéis en contacto con la familia para concertar una cita. El día previsto no se presenta nadie a la reunión. Volvéis a insistir y finalmente acude la madre. Observais que la madre se muestra cerrada y poco comunicativa. Cuando hacéis una pregunta en la que está involucrado el padre, ella os dice que hace un par de semanas ha fallecido en un accidente de tráfico. Apenas se muestra expresiva, os comunica que a su hijo no le ha dicho que ha muerto, le ha dicho que se ha ido de viaje.

Como profesionales resilientes, imaginad la situación y describid el procedimiento que llevaríais a cabo para abordar la situación (describid detalladamente los pasos a seguir).

8.9. Bibliografía

- Barley, Nigel. 2000. *Bailando sobre la tumba*. Barcelona: Anagrama.
- Corr, Charles A. y Donna M. Corr. 1996. *Handbook of childhood death and bereavement*. Nueva York: Springer.
- Durant, Alan. 2004. *Para siempre*. Oviedo: Timun Más.
- Emswiler, James y Mary Ann Emswiler. 2000. *Guiding your child through grief*. Nueva York: Batam Books.
- García-Renedo, Mónica, Rosa Mateu y José Manuel Gil. 2011, febrero. *Las escuelas resilientes. Seminario formativo. El centro de Educación especial: un potencial resiliente*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Klein, Carole. 1977. *How it feels to be a child*. Nueva York: Harper Collins.
- Kroen, William C. 1996. *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Paidós.
- Kübler-Ross, Elisabeth. 1992. *Los niños y la muerte*. Barcelona: Ed. Luciérnaga.
- Mateu, Rosa. 2013. *Promoción de la resiliencia en contextos escolares. Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I, Castellón.
- . 2009. *¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y primaria*. Trabajo final de máster. Universitat Jaume I.
- Poch, Concepción y Olga Herrero. 2003. *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Van, Olmen S. 2013. *Regaliz*. Madrid: Kókinos.
- Worden, William. 1996. *Children and grief: When a parent dies*. Nueva York: Guilford Press.
- Wolf, Erlbruch. 2007. *El pato y la muerte*. Madrid: Barbara Fiore Editora.

