

De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela	Título
Acevedo, Victoria Eugenia - Autor/a; Restrepo, Lucía - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 10 no. 1 ene-jun 2012)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Familia; Docentes; Resiliencia; Estudiantes; Escuela; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408071525/art.VictoriaE.Acevedo.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Referencia para citar este artículo: Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.

De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*

VICTORIA EUGENIA ACEVEDO**

Profesora asociada Pontificia Universidad Javeriana de Cali, miembro activo del grupo de investigación: estudios en cultura, niñez y familia, Cali, Colombia.

LUCÍA RESTREPO***

Profesora Pontificia Universidad Javeriana, miembro activo del grupo de investigación: estudios en cultura, niñez y familia, Cali, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 16 de 2010; artículo aceptado en abril 27 de 2011 (Eds.)

Resumen: Reportamos la investigación cualitativa, producto del trabajo con diecinueve maestros y maestras de aulas de aceleración del aprendizaje, quienes participaron en seis talleres, entre febrero y junio de 2010, con el auspicio de la Fundación Corficolombiana Cali-Colombia. Nos propusimos, a partir de una indagación autoreflexiva, analizar y dar sentido a prácticas docentes para la construcción de ambientes resilientes y para la generación de nuevos materiales de apoyo útiles en el campo. Sistematizada y evaluada la experiencia, reconocimos la resiliencia del maestro o maestra como elemento esencial para potenciar la resiliencia de alumnos, alumnas y familias, y la utilidad del trabajo autoreferencial, teórico y práctico, que sugiere investigaciones futuras y pone de relieve el valor de todos los actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: resiliencia educativa, profesores, profesoras y resiliencia en la escuela, fortalecimiento de la resiliencia familiar, estudiantes resilientes, maestros y maestras resilientes.

De profesores, familias e estudantes: fortalecimento da resiliência na escola

Resumo: Reportamos a pesquisa qualitativa produto do trabalho com dezenove professores e professoras de turmas de aceleração da aprendizagem, quem participaram em seis oficinas, entre fevereiro e junho de 2010, com o apoio da Fundação Corficolombiana Cali-Colômbia. Propusemos-nos, a partir de uma indagação autoreflexiva, analisar e dar sentido a práticas docentes para a construção de ambientes resilientes e para a geração de novos materiais de apoio úteis no campo. Sistematizada e avaliada a experiência, reconhecemos a resiliência de professores ou mestres como elemento essencial para potenciar a resiliência de estudantes e famílias, e a utilidade do trabalho autoreferencial, teórico e prático, que sugere pesquisas futuras e demonstra o valor de todos os atores da comunidade educativa.

Palavras-chave: Resiliência educativa, professores, professoras e resiliência na escola, fortalecimento da resiliência familiar, estudantes resilientes, professores resilientes.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es producto de la investigación de profesores, familias y estudiantes: resiliencia en la escuela, realizado en la ciudad de Cali, Colombia, finalizada en Julio de 2010. La investigación está inscrita en la línea familia y resiliencia, del Grupo de Estudios en Cultura Niñez y Familia, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El número de código de esta investigación, avalada por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, es RII 300. Fecha de inicio: 10-1-2010 Fecha de Finalización: 30-8-2010.

** Psicóloga, Universidad de los Andes, M. A. Consejería Psicológica, Doctora en Psicología PsyD. Correo electrónico: veacevedo@javerianacali.edu.co

*** Trabajadora Social Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, especialista en Intervención sistémica de la familia, Universidad Santo Tomás de Aquino. Correo electrónico: luciaestrepo@javerianacali.edu.co

On teachers, families and students: strengthening resilience at school

Abstract: *This qualitative study describes the experience of working with nineteen teachers from the “Programa de aceleración del aprendizaje” (“speeding up learning program”) sponsored by Fundación Corficolombiana in Cali, Colombia. These teachers were familiarized, from February to June, 2010, with the resilience research/practice, and translated these ideas into practice in their classrooms and in their interactions with family members, through a series of six 6 workshops. They also participated in focal group experiences to reflect about working with other teachers promoting resilience in educational contexts. Identifying and promoting teachers’ resilience seemed essential to foster resilience in students and families in school contexts. Recommendations for future interventions and research are provided.*

Key words: Educational resilience, teachers and school resilience, fostering resilience in families, resilient students.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión, conclusiones y recomendaciones. -5. Lista de referencias.

1. Introducción

En el presente trabajo damos cuenta de una experiencia de formación e indagación reflexiva con un grupo de maestros y maestras de aceleración del aprendizaje, usando planteamientos evolutivos y ecosistémicos (Grotberg, 2006; Landau & Saul, 2006; Masten & O’Dougherty, 2010; McGoldrick, 2005; Nichols, 2009; Roizblatt, 2006; Walsh, 2003, 2005), conocimientos actuales sobre la investigación en resiliencia (Liebenberg & Ungar, 2009; Luthar, 2006; Reich, Zautra & Stuart Hall, 2010; Rutter, 2007; Ungar, 2010a, 2010b; Zimmerman & Brenner, 2010) y sus aplicaciones para acercarse de manera positiva y útil a alumnos o alumnas y familias en el contexto escolar (Benard, 2004; Henderson & Milstein, 2002, 2003; Waxman, Padrón & Gray, 2004; Wolin & Wolin, 1993). Preceden a este estudio las dos fases de investigación en construcción de ambientes educativos resilientes, en las que se privilegia el rol de los maestros y maestras como escudo protector, realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia (Acevedo & Mondragón, 2005, 2006, 2007a; Acevedo, 2005), y es una sistematización del trabajo de las autoras con profesores, profesoras y estudiantes en aulas de aceleración del aprendizaje (Acevedo & Mondragón, 2007b; Acevedo, 2008; Acevedo & Restrepo, 2009). Así mismo, hemos querido

recuperar los saberes y las experiencias formativas para la construcción de acciones resilientes en el trabajo con estudiantes y familias, a partir de la práctica pedagógica de los profesores y profesoras involucrados. Esto último para generar posteriormente nuevos materiales de apoyo para el trabajo formativo, con otros profesores y profesoras de aceleración del aprendizaje en Colombia.

1. a. El contexto de trabajo con programas de aceleración de aprendizaje

En Colombia la ley general de educación -115 de 1994-, modificada por la ley 397 de 1997 y la ley 715 de 2001, y reglamentada por diferentes decretos desde 1994 hasta 2005, regula procesos, contenidos, y niveles de la educación formal y no formal en el país. Actualmente la educación formal se organiza en tres niveles, a saber: el preescolar, con un grado obligatorio, la educación básica, con nueve grados divididos en dos ciclos: básica primaria cinco grados y básica secundaria, cuatro grados, y la educación media, con dos grados. Propende la ley por fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los educandos, basada en el reconocimiento de su integralidad, dignidad, deberes y derechos como seres humanos, para lo que convoca a todos y cada uno de

los estamentos de la comunidad educativa, léase personal directivo, maestros y maestras, alumnos y alumnas, padres y madres de familia.

El programa de aceleración del aprendizaje en Colombia es un modelo educativo escolarizado, adaptado al contexto Colombiano en el año 2000. Colombia es el segundo país de América Latina en implementarlo, desde la experiencia exitosa de éste en el Brasil, en reducción de extraedad en educación básica primaria; y es producto del interés del Ministerio de Educación Nacional, MEN, el cual, a través de la Secretaría de Educación, coordina Corpoeducación y Dividendo por Colombia, así como los aportes de ONG'S y gremios que se han vinculado para atender las circunstancias de extraedad de niños y niñas entre los 10 y los 17 años de edad, con un desfase de por lo menos dos o tres años entre su edad y el grado académico que cursan. Inició sus labores en siete departamentos con 2.500 niños y niñas, y para el año 2004, 29.929 niños, niñas y jóvenes de 27 departamentos estaban siendo atendidos (López, 2010).

Se espera que después de un año de estudio en jornada completa de lunes a viernes en un aula de Aceleración, los alumnos y alumnas hayan desarrollado las condiciones necesarias para continuar su proceso de aprendizaje a partir del fortalecimiento de su potencial de aprendizaje, y de sus competencias comunicacionales de lectoescritura y matemáticas, de tal modo que, logrando las metas propuestas, puedan avanzar en grados, acceder al sexto, y nivelar su ciclo de básica primaria, siendo un eje central el mejoramiento de su sentido de competencia y de su autoestima (MEN, Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros, 2004).

De todos modos, la tasa de retención y de graduación sigue siendo baja. En el reporte sobre la situación de los derechos del niño o niña en Colombia, presentado al concejo de derechos humanos para la tercera sesión de la revisión periódica universal realizado en Ginebra del 1 al 12 de diciembre de 2008, se alude al acceso a la educación de los niños y niñas en Colombia, y se plantea que un poco más de un millón de niños y niñas no están estudiando, principalmente los

más pobres y los que viven en zonas rurales; esto sumado a que 7 de cada 100 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir; y 8 de cada 10 niños y niñas, llegan a quinto de primaria. En el informe se cuestiona la calidad de la educación y la metodología empleada; se ponen de relieve las condiciones de pobreza, los sistemas de creencias y las expectativas que dan poca importancia a la educación como fuente de progreso, los niveles elevados de deserción, la inasistencia y los alumnos y alumnas en extraedad, especialmente en los niños y niñas en situación de desplazamiento (Procuraduría General de la Nación, 2005; Reporte sobre los derechos del niño, 2008).

Para el año 2008 existían en Colombia, según registros del gobierno, 2'414.269 personas en situación de desplazamiento forzado, de las cuales el 35.65% son niños y niñas entre los 0 y los 17 años de edad; el 15.6% son niños y niñas de 7 a 12 años, y el 12.17% son niños y niñas de 13 a 17 años (Acción Social, 2008). Según un estudio del Ministerio de Educación Nacional (Documento Conpes, 2007), únicamente 114.044 niños y niñas que viven en situación de desplazamiento forzado están inscritos en el sistema educativo, lo que, comparando cifras, muestra que el 74,5% de los niños y niñas desplazados no tiene acceso a la educación. El impacto del desplazamiento forzado en las tasas de deserción escolar y en situación de extraedad, se convirtió en una característica permanente a partir del año 2000. La movilidad de las familias, los altos costos de la educación, y el trabajo infantil como condición necesaria para la supervivencia familiar, son factores que se añaden en la configuración de la situación de extraedad, la cual además se constituye en factor de deserción y exclusión.

En el Valle del Cauca, en el año 80 se crea la Fundación Corficolombiana, en solidaridad con las familias de los trabajadores y trabajadoras de la compañía agropecuaria e industrial del Tolima-Pajonales, y con la región afectada en 1985 por la avalancha del Nevado del Ruiz. En la actualidad, la fundación está vinculada con programas educativos, con el apoyo de la Fundación Carvajal y de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con lo que busca contribuir al fortalecimiento de la educación

y al desarrollo social del país. En el año 2009 habían sido atendidos 6.000 niños y niñas en Cali, Buenaventura, Guacarí y otros municipios del Valle del Cauca. Así mismo, a esa fecha fueron capacitados 296 docentes y madres comunitarias (Corficolombiana, 2009).

En 2001 se inicia el programa de aceleración del aprendizaje, y en el año lectivo 2008-2009 se trabajó en diecisiete escuelas, dieciocho aulas, con diecisiete docentes y doscientos ochenta y cuatro estudiantes. Comienza en 2007 la formación a maestros y maestras en el campo de la resiliencia, capacitando en la fase I: “Programa de formación en resiliencia educativa” a catorce docentes; continúa durante 2008 con once docentes en la fase II: “Fortalecimiento de la resiliencia en los escolares: el maestro como escudo protector, y se extiende a veinte docentes en la fase III en 2009: “De profesores, familias y estudiantes”. Se logra, ante todo, una reflexión con los maestros y maestras sobre la importancia de adquirir conocimientos en el campo, de detenerse en la figura propia como agentes de resiliencia y cambio, y de la creación de alianzas familia-escuela (Correa, 2009).

1. b. Resiliencia y aplicaciones al programa de aceleración del aprendizaje

El conocimiento actual sobre resiliencia tiene importantes aplicaciones en la educación y en el trabajo dentro de las escuelas. De hecho, la identificación de condiciones y contextos que favorecen la emergencia y el fortalecimiento de la resiliencia, las rutas complejas que conducen al aprendizaje exitoso y a un desempeño escolar satisfactorio, son hoy día un campo de investigación y práctica multidisciplinaria creciente; algunos ejemplos se encuentran en los Estados Unidos (Benard, 1996, 1999 y 2004; Grotberg, 2006; Henderson & Milstein, 2002; Wang, Haertel & Waldberg, 1994); en muchos países de Europa (Cirulnik, 2010; Manciaux, 2003; Martínez & Vásquez, 2008; Rutter, 2007), Australia (Knight, 2007; Oswald, Johnson & Howard, 2003) y también en Latinoamérica (Acevedo & Mondragón, 2005, 2006; Acevedo, 2005; Cordini, 2005; Mantilla, 2001; Melillo & Suárez, 2001; Melillo, Suárez & Rodríguez, 2004; Quintero, 2005; Rodríguez, 2004).

Se sabe por estudios longitudinales pioneros, que algunos niños y niñas sobreviven a la adversidad sin daño permanente, y tienden a ser motivados, independientes, recursivos, y autodeterminados; también que poseen buenas habilidades sociales y de solución de problemas (Werner & Smith, 2001). Otras investigaciones muestran que hay estudiantes que tienen éxito académico a pesar de la adversidad (Rutter, 1987); incluso señalan que cuando se atiende al interjuego familia, colegio y contexto comunitario, la resiliencia brinda unas bases conceptuales importantes para el diseño de intervenciones educativas, y puede usarse para informar la teoría misma, la práctica y las políticas educativas (Wang & Gordon, 1994; Waxman, Gray & Padrón, 2003); un ejemplo de esto se encuentra en la aplicación del programa de aceleración del aprendizaje (MEN, 2004). Muchos autores y autoras han propuesto que hay claves para crear un ambiente escolar positivo que ayudan a los estudiantes y a las estudiantes a desarrollar sus potenciales: relaciones caritativas, expectativas altas y positivas, apoyo con propósito, y participación significativa en la comunidad en la que están inmersos; sobre esta base se han diseñado programas de prevención aplicados en contextos escolares en varias latitudes (Benard, 1996, 1999; Henderson & Milstein, 2002; Pianta, 2006).

Henderson y Milstein (2003) plantean un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia en la escuela. Los tres primeros consisten en mitigar el riesgo e incluyen el enriquecer vínculos sociales, el fijar límites claros y firmes y el enseñar habilidades para la vida. Los tres últimos pasos contribuyen a construir resiliencia a través de tres grandes condiciones: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y proveer oportunidades de participación significativa. Estos pasos se emplean para trabajar con los maestros y maestras, con los estudiantes y las estudiantes, y con las instituciones en general, y se han organizado gráficamente en la llamada “rueda de la resiliencia”, que se ha convertido en una herramienta heurística útil para el diagnóstico y las experiencias de trabajo en numerosas escuelas norteamericanas (Waxman, Padrón & Grey, 2004). Este modelo también

ha sido empleado en trabajos con maestras y maestros en algunos países latinoamericanos (Acevedo & Mondragón, 2005; Acevedo & Restrepo, 2009; Asociación Mexicana de resiliencia, salud y Educación, A. C., 2010; Rodríguez, 2004; Portal educativo del estado argentino, 2004).

El programa desarrollado para enriquecer el trabajo en las aulas de aceleración del aprendizaje, que aquí presentamos, está enmarcado en un conjunto de conceptos, estrategias y posibilidades de intervención que se han utilizado en el campo de la resiliencia educativa y familiar (Grotberg, 2006; Hernández, 2002; Manciaux, 2003; Melillo & Suárez Ojeda, 2001; Walsh, 2005). Desde esta mirada, se privilegia la importancia del rol de los maestros y maestras, el clima de la educación en la clase, las conexiones con las familias para realizar un trabajo integrado para favorecer a las niñas y a los niños extraedad en situación de marginalidad, pobreza y exclusión.

En realidad, la capacidad de las maestras y maestros para aportar a la creación de ambientes en los cuales se acepte la diversidad y se reconozcan de manera comprensiva y apreciativa las circunstancias difíciles que atraviesan niñas, niños y docentes, puede ser el camino para atenuar condiciones de vida retadoras y para favorecer el aprendizaje. Los niños y las niñas se ven afectados por condiciones de pobreza, pérdidas, desempleo de los padres y madres, enfermedades, divorcio, bullying, desplazamiento, abandono, abuso, extraedad, al tiempo que los profesores y profesoras ven atravesadas sus vidas por las condiciones en las cuales enseñan, aquellas en las que viven, las políticas de educación y salariales, así como por el modo como su trabajo es calificado y valorado. Adicionalmente, se empieza a recoger la experiencia de campo que demuestra cómo el trabajo de fortalecimiento de la resiliencia en contextos escolares, resulta valioso, abre posibilidades de esperanza para muchos niños, niñas y jóvenes en condiciones de marginalidad y de desventaja, y reduce las probabilidades de emergencia de problemas asociados con la salud física y mental, así como la deserción escolar (Benard, 2004; Wayman, 2002).

Cinco décadas de estudio del fenómeno

y nuevas perspectivas para la investigación y la práctica (Luthar, 2006; Luthar & Brown, 2007; Masten & O'Dougherty, 2010), invitan a considerar la importancia que este conocimiento puede aportar a la formación de maestras y maestros que tienen en sus aulas estudiantes, desafiados por situaciones de adversidad (Benard, 2004; Henderson & Milstein, 2002; Grantz & Johnson, 1999) y, por qué no, en programas de aceleración del aprendizaje (Fernández, 2004, citado por Quintero, 2005), donde el centro del trabajo es el fortalecimiento de la autoestima de los sujetos aprendices, pilar de resiliencia identificado por otros autores y autoras (Melillo & Suárez, 2001; Vanistandael & Lecompte, 2002; Wolin & Wolin, 1993).

Esta investigación nace de la intención de que se continúe considerando a las niñas, a los niños y a sus familias, como recursos activos y provechosos para sus comunidades; se trata de cuestionar la idea tan común de que cuando hay problemas hay disfuncionalidad, peligro y una fuerte sensación de no futuro. Si bien es cierto que las dificultades identificadas en las familias multiproblemáticas (Cirillo, 1994; Coletti & Linares, 1997) constituyen riesgos intra y extra familiares, por un lado, no todas las familias de los niños y niñas extraedad entran en esta categoría y, por otro lado, los retos de la vida, como bien se preconiza hoy, suelen ser vetas inexploradas de crecimiento. Las condiciones de vulnerabilidad en las que se mueven las familias y las niñas y niños extraedad, son ante todo un llamado a la responsabilidad social, para acompañar de manera apreciativa a estos grupos de población (Corficolombiana, 2009). Se trata de desestigmatizar ese lugar de riesgos o de problemas potenciales. El objetivo es ayudarles a las instituciones a que utilicen sus talentos especiales y las habilidades de los niños y niñas y de sus maestras y maestros, lo que redundará en la solidificación de familias, niños y niñas, maestras y maestros capaces de salir fortalecidos de los embates de la vida.

Ahora bien, la generación de planes de trabajo para el fortalecimiento de la resiliencia en familias, niñas y niños, maestros y maestras, e instituciones, requiere de procesos de planeación en los que el foco esté puesto en sistemas creativos, dinámicos y saludables

(Benard & Marshall, 1997). Reconocer los sistemas de creencias de los actores respecto a la resiliencia, a las metas individuales, grupales y sociales que se persiguen, buscando llegar a consensos, estructura una plataforma para poner el foco en las ideas y filosofía de las personas, más que en los problemas por resolver. Abordado este nivel, los autores plantean la importancia de circular los hallazgos que respaldan una mirada sobre la mejor práctica en torno a la resiliencia y a la manera de fortalecerla, reforzando relaciones bondadosas, amorosas, respetuosas, consistentes, compasivas y confiadas, que respaldan expectativas altas, proveen guía, construyen sobre las posibilidades de cada persona, y generan oportunidades de participación y contribución que dan responsabilidad significativa, poder real para la toma de decisiones, sentido de propiedad y pertenencia; en últimas, sentido de conexión y significado (Benard, 1996, 2004). Estas condiciones van más allá de la clase social, la etnia, los límites geográficos e históricos (Werner & Smith, 2001). Posteriormente, y en las sesiones de trabajo propiamente dichas, se les invita a los sujetos participantes a que reflexionen y muestren cómo promocionan, aún sin saberlo, la resiliencia en el salón de clase. Aquí se les brinda información y capacitación en el campo de la resiliencia y se les acompaña para que creativamente y de acuerdo con sus formaciones y contextos de trabajo, puedan desarrollar actividades que permitan promocionar la resiliencia.

El enfoque epistemológico de esta experiencia busca entonces partir de un cambio de adentro hacia fuera, y de afuera hacia adentro, bajo la premisa de las investigadoras -nuestra premisa- de que la resiliencia es un proceso complejo, que se gesta al interior del sujeto, y que se construye además en relación con el medio, siendo fundamental en este proceso el contexto cultural. Así pues, la resiliencia impacta las esferas cognitiva, emocional y pragmática, con lo que los sistemas de creencias y las respuestas de los individuos e individuos ante la realidad se modifican, dando paso a nuevas comprensiones, a nuevas formas de relación, respaldando posibles cambios en familias, salones de clase y comunidades enteras. Esto

significará reconocer, y reformular también, experiencias, creencias y valores frente a la vida de los niños y de las niñas, frente a su educación, a sus potencialidades y a sus ideas acerca de diversas formas para tener una vida feliz. Implica además el pensar en colaboración, teniendo en cuenta la visión de otros (colegas, colaboradores y colaboradoras) para construir estrategias que respondan claramente a las intenciones de un grupo entusiasmado con estas ideas (Benard, 2004; Henderson & Milstein, 2003; Vanistandael & Lecompte, 2002).

Finalmente, es importante mencionar que algunos investigadores e investigadoras en resiliencia, y terapeutas familiares, poniendo énfasis en la cultura, en la pluralidad del saber y en los asuntos de justicia social, describen que el grueso de la investigación en resiliencia aún se concentra en países desarrollados (Ungar, 2010a); se empiezan a realizar estudios multipaís, en contextos culturales variados, usando diseños y métodos de investigación novedosos (Liebenberg & Ungar, 2009), que posiblemente puedan ponerse al servicio del trabajo en las escuelas colombianas en un futuro. Por consiguiente, mucho hay por aprender y por entender sobre las diversas formas como se expresa y se puede fortalecer la resiliencia en las diversas culturas, lo cual es una de las perspectivas de los autores más interesantes y enriquecidas, a la luz de las autoras, en donde se encuentra hoy el campo del estudio de la resiliencia (Ungar, 2010b), dado que aún cuando hay características generales de ésta, es necesario reconocer y nombrar las formas y patrones únicos, idiosincráticos, y las más de las veces ocultos, que son fuente de adaptaciones positivas. Todas estas ideas contribuyen a respaldar las iniciativas en torno a la situación extraedad, que entre otras cosas implica edades heterogéneas en el aula, lo que complejiza el contexto de aprendizaje, afecta la autoestima de los niños y niñas, e incide en el fracaso escolar. En general, en las familias de las niñas y niños extraedad, la llamada cultura de la pobreza prevalece, con lo que su cotidianidad está signada por la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas inmediatas, por lo cual el trabajo infantil ocurre tempranamente y esto se combina con unas creencias ya mencionadas,

en las que la escuela y la educación no aparecen como una prioridad (Ruiz & Pachano, 2006).

1. c. Reflexiones sobre resiliencia y docentes de aceleración de aprendizaje

En este aparte, resaltamos la figura del maestro o maestra desde dos ángulos igualmente importantes: uno relacionado con la necesidad de una formación teórico-práctica en el campo de la resiliencia, que sirve de respaldo y soporte a sus intervenciones (Knight, 2007; Russo & Boman, 2007); y otro en el que está puesta sobre la mesa la resiliencia del docente (Gu & Day, 2007; Patterson, Patterson & Collins, 2002; Patterson, Collins & Abott, 2004). Es una proposición aceptada hoy que es ineludible que los agentes de cambio en cualquier disciplina necesitan mantenerse en contacto consigo mismos y reconocer el impacto que generan en otros y que otros les generan (Elkaim, 2000). Hoy por hoy se habla de la resiliencia vicaria (Hernández, Engstrom & Gangsei, 2010), como una invitación a conectarse con la experiencia de resiliencia del otro que ha sufrido situaciones muy dolorosas y traumáticas, y que se constituye a su vez en estímulo para reconocer la propia resiliencia y para acompañar de manera empática y también autocuidadora.

La importancia de la formación académica del maestro o maestra y su profundización en el campo en cuestión, se hace evidente desde muchos puntos de vista: el maestro o maestra resiliente que afronta de manera propositiva los estresores propios de su oficio de enseñar, que reconoce la relación entre las emociones y el aprendizaje, que impulsa el pensamiento crítico y acepta que las relaciones son el corazón de la resiliencia, logra un ajuste entre su propia vida con sus retos y su trabajo, manteniendo emociones positivas, motivación interna y su vocación y sentido de eficacia (Nieto, 2005). Este maestro o maestra contribuye a manejar el estrés, pudiendo apoyar a los niños y niñas en condiciones adversas o especiales, con lo que los ayudan a que hagan de la escuela un lugar afectivo privilegiado, en el que se sienten

motivados, valorados y listos para aprender. Así mismo, estos niños y niñas podrán conectarse con su propia resiliencia, lo que se hace evidente en los niños y niñas extraedad, quienes podrán desarrollar actitudes características que los lleven a un aprendizaje exitoso: competencia social, solución de problemas, sentido de identidad personal y de futuro.

En últimas, estas maestras y maestros usan las fortalezas de sus estudiantes, sus intereses, sus metas y sueños, como punto de partida para su aprendizaje. Es a través de tener la oportunidad de ser escuchados y tenidos en cuenta en un ambiente psicológicamente sano y estructurado, como los niños, niñas y jóvenes evidencian que la oportunidad de trabajar en pequeños grupos en forma cooperativa, en los que pueden expresar sus sentimientos y emociones, es fundamental para promover la búsqueda de alternativas en contextos grupales, desarrollar sentido de pertenencia, construir habilidades de comunicación y participar en tareas con propósito (Waxman et. al, 2004). También, las oportunidades de participación se ven reflejadas en estimular desde tempranas edades la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico. Los maestros y maestras pueden darle voz a sus alumnas y alumnos, a partir de conversaciones reflexivas en torno a sus realidades de vida, con lo que será posible discutir sus experiencias, sus creencias, sus sentimientos, y favorecer el cuestionamiento sobre las mismas (Oswald, Johnson & Howard, 2003; Miller, Dupaul & Lutz, 2002; Pianta, 2006; Seligman, 2005, 2003; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Como afirma Benard (2004), creer que la propia vida tiene sentido y que se tiene un lugar claro en el mundo, es la fuerza más poderosa para que las niñas, niños y jóvenes tengan logros a pesar de, o por la dificultad. Dado lo anterior, resulta fundamental hacerse la pregunta por la resiliencia de los maestros y maestras, y por las posibilidades de construirla en ellos y en ellas. No sería realista pensar en promover la resiliencia en los estudiantes y en las estudiantes, si los mismos maestros y maestras no han reconocido su importancia. Si se hace uso del modelo de Henderson y Milstein (2003), es importante reflexionar con ellos y

con ellas sobre la posibilidad de enriquecer sus vínculos con colegas, a través de mecanismos institucionales que permitan la interacción. Es importante que puedan tener claridad sobre las reglas sobre las cuales se manejan, y participen en su construcción; que puedan acceder a oportunidades de educación continua para enfrentar sus desafíos como docentes, y que reciban retroalimentación positiva y reconocimiento por la labor que realizan, lo cual los incentiva a proponerse metas elevadas de trabajo que van más allá del cumplimiento de la norma.

Los maestros y maestras en Colombia trabajan la mayoría de las veces en condiciones precarias de infraestructura, degradación de las condiciones laborales, salud ocupacional y seguridad personal (Lizcano, 2010). De igual forma, sus condiciones de vida a veces están atravesadas por circunstancias difíciles que pueden afectar su respuesta en el desarrollo de su labor. En el decir de Sánchez (2008), las maestras y maestros colombianos tienen la voluntad de hacer las cosas bien; todo depende del campo social, cultural, pedagógico, material y hasta político en que se mueven.

Sin embargo, nuestra apreciación es que los docentes y las docentes con quienes hemos trabajado, se conducen como personas comprometidas, generosas, autoreflexivas y siempre dispuestas a encontrar caminos que allanen las dificultades de sus alumnas y alumnos, tanto cognitivas como psicosociales. En virtud de esto, el propósito es que los mismos profesores y profesoras identifiquen y nombren lo que ya vienen haciendo para construir resiliencia en ellos y en ellas, en sus niños niñas, y en las familias de donde ellos y ellas provienen. Realmente el foco central de este trabajo lo ponemos en la resiliencia del maestro o maestra como instrumento, como agente privilegiado para acompañar a otros. Diríamos que es él o ella quien ante todo necesita estar en contacto consigo mismo para poder ponerse en contacto con otros. En razón de esto, se los invita para que se embarquen en un viaje de crecimiento y exploración, para lo cual se les brinda un marco de trabajo para la práctica, a partir de la conexión con su propia resiliencia (Elkaim, 2000; Gu & Day, 2007;

White, 2002a, 2002b).

Se trata de impulsar, como lo plantean Efran, Lukens y Lukens (1993), espacios propicios para la creatividad, la invención, la generación de posibilidades. En la actualidad, se da vigencia a una idea que tal vez ha estado implícita en la ciencia, en la educación, en la psicología, que convoca a detenerse de manera puntual en el sujeto, quien ve y se relaciona y crea desde su propia posibilidad. Según Maturana y Varela (2003), no se dan acciones ni reacciones independientes de la experiencia del sujeto, del observador u observadora.

En consecuencia, y para efectos de este trabajo, se pone sobre el tapete a la persona del maestro o maestra quien, partiendo de su saber, de su experiencia de vida, de sus creencias, entra en interacción con niños, niñas y familias, quienes traen a su vez historias, que al igual que todas van cargadas de emociones, explicaciones, creencias, significados, inconsistencias (Anderson & Goolishian, 1996; Ceberio & Linares, 2005). La maestra o maestro como vehículo, como acompañante, como escudo protector, como fuente de resiliencia, necesitaría conectarse consigo mismo, con sus temas de vida, con sus posibilidades realistas y con su propia resiliencia para poder acompañar y dar sentido a su actuar, que va más allá de la transmisión de información. Mantendrá una actitud optimista, dará relevancia a lo importante, será flexible en los procesos para lograr los objetivos, será responsable y consecuente con sus obligaciones (Knight, 2007; Patterson, Collins & Abott, 2004; Patterson, Patterson & Collins, 2002).

Son condiciones necesarias en este trabajo, que el maestro o maestra acceda a la teoría que aplicará según su estilo y elaboraciones, que tenga oportunidades significativas de aplicar en la práctica lo aprendido, que cuente con el apoyo de sus coetáneos y colegas; y desde la mirada de la resiliencia, que privilegie su formación autoreferencial vivencial, que lo pone de cara a su familia, a sus experiencias de vida, a sus sistemas de creencias (Epston, White & Murray, 1996; Licea, Paquentin & Selicof, 2004; White, 2002b). Esta mirada sobre sí mismo será el punto de partida para un trabajo ético y estético en el que, más allá

de la transmisión de información, el maestro o maestra podrá hacer uso de sí mismo para acompañar a sus alumnas y alumnos, lo que requerirá cada vez más de consciencia sobre sí mismo, sobre sus actos, sobre sus necesidades, sobre las emociones que lo atraviesan y que marcan sus respuestas.

Las conversaciones de maestras o maestros con sus alumnas o alumnos, en esta perspectiva, son diálogos “con”, en los que se trata de abrir espacios para participar, dándole cabida a diversas miradas, a diversas comprensiones y a diversos mundos (Anderson & Goolishian, 1996; Linares & Ceberio, 2005; Linares & Ortega, 2008; Ramos, 2001; Stierlin, 1997; White, 2002a).

En aras de lo dicho, surge la autoobservación del maestro o maestra como condición necesaria para su ejercicio como guía, como agente de cambio y como figura resiliente. Es preciso, por una parte, que tenga conocimientos actuales sobre resiliencia, y que pueda aplicarlos en los diversos contextos en los cuales se mueve; y por otra, es importante que el maestro o maestra pueda reconocer el modo particular como perturba a sus alumnos y alumnas, cómo estos lo perturban, cómo sus historias evocan y a veces re-editan las propias, lo que generaría movimientos internos y respuestas emocionales, cognitivas y prácticas, que pueden ser identificadas y trabajadas.

2. Método

2. a. Diseño

Se trató de una investigación de corte cualitativo, que como lo plantean López y Scandroglio (2007), tiene como propósito fundamental entender e interpretar. Es un estudio descriptivo y transversal. No intenta establecer explicaciones numéricas de los fenómenos sino dar descripciones de lo que sucede con ellos. Esta es una investigación en la que pretendimos obtener conocimientos en el campo de la resiliencia, con el fin de aplicarlos en la educación de la población de escolares, que en situación de marginalidad y pobreza, entran al programa de aceleración del aprendizaje, dirigido por la Fundación

Carvajal -Cali, Colombia-, y auspiciado por la Fundación Corficolombiana. La recolección de la información a través del uso de grupos focales, la hicimos en un momento puntual al final de la experiencia, con el fin de aplicarla a la elaboración y divulgación de materiales de apoyo y actividades educativas que favorecieran el trabajo con otros profesores y profesoras, que valoran el marco referencial de resiliencia.

El grupo focal, como lo describen López y Scandroglio (2007), es una técnica grupal que promueve la interacción entre un grupo pequeño de sujetos que no se conocen, pero que tienen un punto en común en relación con el aspecto que se quiere investigar. De este recurso metodológico, resaltamos la riqueza de la información que se puede lograr, ya que favorece la interacción y la conversación, facilitando así acciones interventivas (Edmunds, 1999; Krueger & Casey, 2000). En este estudio, el grupo focal permite ampliar el nivel de complejidad de las respuestas obtenidas inicialmente desde la perspectiva de cada uno de los profesores y profesoras. La reflexión grupal con profesoras y profesores está destinada a promover un intercambio real de experiencias y de puntos de vista que permitan enriquecer a los sujetos participantes, tal como de hecho se propone en los modelos cualitativos aplicados al campo de las ciencias sociales (Carey, 2003; Piercy & Hertlein, 2005).

2. b. Participantes

Realizamos la investigación con diecinueve maestros y maestras de básica primaria que realizan su labor en escuelas, donde la Fundación Corficolombiana de la ciudad de Cali apoya el trabajo de profesoras y profesores del programa de aceleración del aprendizaje. El 89.4% del sexo femenino y el 10.5% del sexo masculino; con edades entre los 31 y los 40 años (47.3%), 36.8% de personas, con una edad que oscila entre los 41 y los 51 años de vida, identificándose un bajo porcentaje de adultos jóvenes del 15.7%. El 38.8% de las personas, reportaron estar unidas por vínculo legal, 31.5% solteras, y 21.0% separadas. El tiempo promedio de ejercicio en el magisterio

es de dieciséis años, en el que se ubica el 84.2% de los sujetos participantes en el estudio. Dieciséis docentes participaron en el programa de capacitación en resiliencia educativa, como parte del trabajo de consultoría del grupo de estudios en cultura, niñez y familia. Dichas participaciones se realizaron en diferentes años y porcentajes, como se indica a continuación: 15.7%, en 2007; 26.3%, en 2009; y 42.10%, en 2010. El 15.9% restante corresponde a un 12.5% que no respondió a la pregunta, y un 6.2%, que asistió a la capacitación en 2008.

2. c. Instrumentos

Para este estudio diseñamos específicamente dos instrumentos: unas guías de taller, y la guía de entrevista de grupo focal para explorar las experiencias y opiniones de los profesores y profesoras.

Guías de Taller. Elaboramos seis guías, una para cada taller, y cada una desarrolló el tópico a tratar en cada sesión, a partir de los objetivos, actividades y lecturas de apoyo: Taller 1: Resiliencia y aplicaciones en contextos escolares. Taller 2: El fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes y las estudiantes. Taller 3: Los profesores y profesoras, las familias, y la construcción de resiliencia. Taller 4: Los profesores y profesoras, y las familias: construyendo ambientes resilientes. Taller 5: Aprender a hacer, haciendo. Profesores y profesoras, y acompañamiento a familias; y Taller 6: Lo que aprendimos, lo que logramos.

Guía de entrevista grupo focal. Consta de 4 preguntas diseñadas por nosotras. Estructuramos la guía teniendo en cuenta las siguientes categorías: reconocimiento de creencias acerca de la resiliencia por parte de los docentes y las docentes (pregunta 1), reconocimiento de los docentes y las docentes de su propia resiliencia (pregunta 2), saberes útiles para la capacitación de otros docentes (pregunta 3), y recopilación de saberes para la producción de material formativo para docentes (pregunta 4). Estas categorías las construimos a partir de los conceptos teóricos que respaldaban, y del trabajo y de la experiencia práctica, en

procura de dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

2. d. Procedimiento

Desarrollamos el estudio así: 1. Realizamos contactos con el personal directivo de la Fundación Corficolombiana para ambientar la experiencia formativa desde lo administrativo y lo académico. 2. Hicimos la convocatoria a los docentes y a las docentes de diferentes instituciones donde la Fundación Corficolombiana apoya el programa de aceleración del aprendizaje, a través de comunicación personal con cada profesora y con cada profesor, por parte de la asistente de la misma fundación; diecinueve de los profesores y profesoras aceptaron la invitación. 3. Continuamos con la preparación de materiales de apoyo (Aplicación de los ya existentes y diseño de nuevos materiales de apoyo para esta experiencia particular). 4. Realizamos la constitución del grupo: ambientación de la experiencia con los sujetos docentes (sensibilización). 5. Hicimos un diagnóstico de la situación de las instituciones en las cuales laboran los profesores y profesoras elegidos, lo que facilitó el diseño y puesta en práctica de un programa de formación teórico-metodológica en el Hotel Intercontinental de Cali, usando la metodología de taller, que desarrollamos en seis sesiones de siete horas cada una, entre los meses de febrero y junio de 2010. Paralelo al trabajo de formación a docentes en las sesiones descritas, cada profesora o profesor trabajó en el aula, e hicimos una sistematización del trabajo realizado, en alianza con las familias de los estudiantes y de las estudiantes. Cada docente eligió cinco niños y niñas, con quienes trabajó en procesos que ayudaron a fortalecer sus conductas resilientes. El trabajo de los docentes y de las docentes con las niñas y niños generó informes que dieron cuenta de los retos y logros de éstos y de sus características personales y familiares, así como de los procesos autoreferenciales de los maestros y maestras. Hicimos una recopilación de experiencias de seguimiento por parte de los sujetos docentes, y lectura y comentarios de nuestra parte.

Finalmente, una vez terminada la

intervención, invitamos a las profesoras y profesores a compartir sus reflexiones sobre el trabajo en resiliencia con docentes, en una experiencia de grupo focal. Construimos una guía de entrevista semiestructurada para orientar la discusión, de una duración aproximada de dos horas. Los profesores y profesoras en su totalidad aceptaron la invitación, firmaron un consentimiento informado, y se organizaron en dos subgrupos, el primero compuesto por diez profesores y profesoras, y el segundo por nueve.

Realizamos simultáneamente los grupos focales, así que estructuramos nuestro trabajo de la siguiente manera: en cada grupo, una de nosotras era la encargada de conducir la entrevista, con base en las preguntas guía; igualmente era responsable de tomar notas sobre sus observaciones del proceso grupal. Dos asistentes de la fundación Corficolombiana, colaboraron con el proceso de audiograbación en los dos grupos, que fueron transcritos siendo nosotras las únicas responsables de la recolección y análisis de la información.

El análisis de los datos recogidos en las dos sesiones de grupo focal comenzó con la lectura de las transcripciones *verbatim* de las sesiones audiograbadas; los temas emergentes en las conversaciones tenían puntos comunes que de manera reiterativa fueron apareciendo, así que consideramos que el objetivo del trabajo grupal se había cumplido. Realizadas las lecturas, fuimos codificando las respuestas según su frecuencia de aparición, de mayor a menor, para luego reagruparlas por similitud de contenido e introducirlas en una matriz con las categorías elaboradas inicialmente para la guía de entrevista de grupo focal. Las categorías que surgieron en la matriz tuvieron por un lado un sustento teórico en la teoría relacional que dilucida asuntos del trabajo en fortalecimiento de la resiliencia en la escuela y, por otro lado, en la experiencia práctica recogida en las conversaciones con los profesores y profesoras.

3. Resultados

3. a. El trabajo formativo con profesores y profesoras

Iniciamos este trabajo autorreflexivo de seis sesiones de taller con una contextualización

de la temática de la resiliencia y sus aportes para el trabajo en las escuelas. Familiarizamos a las profesoras y profesores con el concepto de resiliencia y con la concepción sistémica de la misma bajo una lente ecosistémica y evolutiva. A continuación, presentamos la perspectiva de la resiliencia educativa a la luz de los procesos interactivos básicos que contribuyen al fortalecimiento de la misma. Ilustramos a los maestros y maestras sobre algunas de las aplicaciones de la resiliencia en contextos escolares y familiares locales. Planteamos con ellos y con ellas la creación de actividades y estrategias destinadas a robustecer la resiliencia en la escuela ante situaciones de pérdida y trauma, y en condiciones de marginalidad y pobreza, que pudiesen servir como ejemplos para la labor de profesionales de la educación interesados en apoyar a los niños y niñas y a sus familias, desde el trabajo que se hace directamente en el aula.

Las profesoras y profesores resaltaron la utilidad de los conceptos teóricos así como las deficiencias que ellas mismas y ellos mismos observan en el abordaje de niños y niñas con múltiples dificultades. Es de anotar que a través de la experiencia de taller observamos fortalezas y dificultades en los sujetos participantes. Por ejemplo, el compromiso de todos y todas por el entendimiento global de los niños y niñas, evitando la estigmatización de sus identidades y cuestionando los juicios de valor. Por otra parte, enfatizamos en la importancia de aprender a priorizar, a hacer seguimientos de asuntos particulares y a planear y seguir procesos. Hubo quienes mostraron dificultades para seguir instrucciones y cumplir con la entrega de las tareas asignadas. Este hallazgo fue llamativo porque permitió detectar limitaciones para la conceptualización en algunos profesores y profesoras, así como la necesidad de mejorar competencias para la comunicación oral y escrita.

Las profesoras y profesores hicieron gala de su creatividad, aunque fue evidente la poca capacitación previa que tenían para hacer entrevistas propositivas, útiles, no culpabilizadoras. Pero al lado de esto resultó llamativa la habilidad para incorporar ideas acerca de la comprensión de los problemas, la

significación y connotación positiva que podían hacer de los sucesos, y la inmensa compasión, solidaridad y compromiso con los niños, las niñas, y sus familias.

Es de resaltar que cuando los maestros y maestras fueron invitados a evaluarse ellos mismos desde los ejercicios autoreferenciales y desde la aplicación de la rueda de la resiliencia (Henderson & Milstein, 2003), lo hicieron analíticamente y reflexivamente, y pudieron conectar algunas de sus dificultades en el aula con algunos niños y niñas o con sus padres y madres, a partir de sus propios conflictos interiores, producto de su experiencia de vida y del trabajo como docentes. Hay un orgullo claro por ser docentes de las aulas de aceleración; sin embargo consideran que a veces las instituciones estigmatizan estos escenarios y se sienten segregados. De todos modos, algunos de los maestros y maestras ya están haciendo su labor multiplicadora de la experiencia y del saber en sus escuelas.

En síntesis, a través de la recopilación de la experiencia de trabajo realizado en los talleres logramos, como era un objetivo importante del estudio, recuperar experiencias formativas de construcción de acciones resilientes desde la práctica pedagógica de los maestros y maestras. Dichas experiencias serán integradas a un material didáctico que será puesto al servicio de maestras y maestros de aceleración del aprendizaje.

3.b. Resultados del grupo focal

A continuación presentamos el análisis de las respuestas de los diecinueve profesores y profesoras que asistieron a los dos grupos focales, reagrupadas por nosotras como lo consignamos en la descripción del procedimiento. Las maestras y maestros reconocieron como elementos que dan cuenta de resiliencia en familia y alumnado, el mejoramiento emocional, cognitivo y social de los niños y niñas en el aula (36.8%), entendiendo que quienes mejoran cuentan con padres y madres o acudientes que se muestran comprometidos con el niño o niña y con la escuela en sus procesos de aprendizaje, reconociendo al maestro o maestra como fuente de apoyo (52.6%), y

tienen esperanza y creen en el estudio como fuente de prosperidad y desarrollo (89.4%). Las niñas y niños empáticos, capaces de reconocer al otro, de respetar los límites, por lo general provienen de familias que incrementan los vínculos sociales (26.3%), se reconocen en sus diferencias sociales, religiosas y raciales (5.2%), son flexibles, “llaman las cosas por su nombre” y conservan la alegría a pesar de las dificultades económicas, sociales, familiares, contextuales (26.3%). Cabe resaltar que coincidió el 100% de las maestras y maestros, en que en las familias resilientes hay ante todo unión familiar, apoyo mutuo y se siembran valores.

Al referirse a los elementos que los maestros y maestras consideran deben tener, ser y hacer para acompañar a alumnado y familias en la construcción y fortalecimiento de la resiliencia, los sujetos participantes se enmarcaron en los pasos de la rueda de la resiliencia, herramienta heurística aprendida, así: En cuanto al hacer, el 10.5% nombró la importancia de brindar a los alumnos y alumnas oportunidades en el aula de clase para participar de manera que se fortalezca el sentimiento de capacidad y con ello su autoestima. Expresaron que pensar en las niñas y niños con esperanza contribuye definitivamente a crear expectativas altas, a impulsar procesos de cambio, a fortalecer los valores y a ser optimistas, al buscar posibilidades para el afrontamiento de los retos de la vida (52.6%).

Los maestros y maestras pusieron a la par la importancia de tener vocación de servicio, compromiso y amor por los educandos y educandas y por su trabajo y conocimientos teóricos, necesarios tanto en lo que concierne a su labor como docentes como en lo relativo a la conducta y psicología de las niñas y niños, y por supuesto la resiliencia. La paciencia, las habilidades sociales, la tolerancia, la empatía, el entusiasmo, el compromiso, la espiritualidad, los valores, fueron aspectos mencionados por el 63.6% de ellos y de ellas. Y aun cuando en iteración de la respuesta solamente el 15.9% menciona la autoestima, se resalta este aspecto como básico para la creación de conexiones afectivas en el aula. El 26.3% de las profesoras y profesores puso de relieve la necesidad de conocer a las niñas y niños, a sus familias y a su entorno.

En el ser, la coherencia relacionada con el ejemplo fue mencionada por el 36.8%, seguida en frecuencia por la actitud humilde para relacionarse con los alumnos y alumnas. La constancia, la asertividad para afrontar situaciones, el espíritu de autocritica, surgieron en un 5.2%, y la empatía y la resiliencia se nombraron explícitamente en un 10% cada una; sin embargo, el discurso general de los maestros y maestras giró en torno a ello, a la consciencia de que ante todo él debe mantener una postura autoreflexiva.

En cuanto a la tercera categoría relativa a sus saberes considerados útiles para la formación de maestras y maestros, en lo teórico el 10.5% creyó necesario el acercamiento a la psicología evolutiva, lo que contribuiría a conocer, reconocer y acompañar a los niños y niñas en cada etapa de su vida. El 36.8% alude a la resiliencia, al concepto, a la aplicación en el aula, a la rueda de la resiliencia; un 50% encontró útil acercarse a los conceptos de resiliencia y familia, y otro 36.8% a las técnicas de entrevista. La persona del maestro o maestra, la teoría de redes, el glosario de términos básicos, se explicitaron como de interés (5.2% cada uno).

En los aspectos metodológicos el abanico fue amplio y por lo tanto amplía la distribución de las respuestas: Aplicación de la rueda de la resiliencia a los maestros y maestras, estudios de caso, cine foro, juego de roles, círculos reflexivos, encuentros programáticos, sistematización de experiencias, cada uno con 5.2%. El 10.5% encontró valioso el que se lleven a cabo ejercicios de sensibilización con los docentes y las docentes.

El tema de la persona del maestro o maestra, ya nombrado, es definitivamente un elemento al que, quienes asistieron al programa en su totalidad, definen como algo valioso y condición *sine qua non* para la constitución de un maestro o maestra resiliente.

En la última categoría, relativa a la construcción de material educativo para maestras y maestros, está sintetizado lo descrito en la categoría 3, añadiendo aquí las teorías del desarrollo humano (10.5%), y la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo (21.0%). Ampliación de concepto de resiliencia y de

la rueda de la resiliencia (47.3%) y desarrollo completo de talleres para ser usados y aplicados por los sujetos docentes (47.3%).

Finalmente, a través de la documentación de la experiencia formativa desarrollada a lo largo de los seis talleres y de la información derivada del grupo focal, obtuvimos información valiosa para poner al servicio de las comunidades educativas, recursos teórico-prácticos (una propuesta de trabajo estructurado y un material didáctico para maestras y maestros) que podrán ser usados de manera expedita por aquellos actores interesados en el fortalecimiento de la resiliencia en el aula, especialmente en las aulas de aceleración del aprendizaje.

4. Discusión y comentarios finales

En este artículo damos cuenta del trabajo de acompañamiento a un grupo de maestros y maestras del programa de aceleración de aprendizaje en la ciudad de Cali, Colombia, donde recibieron formación en resiliencia, resiliencia y familia y sus aplicaciones. El trabajo de formación docente en resiliencia y el interés por nombrar y darle amplitud a la labor del profesor o profesora como figura potenciadora de resiliencia en los estudiantes y en las estudiantes, es valorado positivamente por las profesoras y profesores. Los fundamentos de la resiliencia y su aplicación en el trabajo de maestras y maestros dentro de sus aulas de aceleración de aprendizaje, y con los padres y madres de familia o acudientes, se convierte en una propuesta conceptual valiosa y en una oportunidad para cualificar el trabajo de los profesores y profesoras, y para contribuir a mejorar las condiciones educativas de las niñas y niños extraedad, que se insertan en el sistema de educación colombiano. Por otra parte, este estudio se vuelve un ejemplo de integración de la academia (Pontificia Universidad Javeriana Cali) y la empresa (Fundación Corficolombiana, de Corficolombiana S. A.), donde se pone al servicio de las poblaciones vulnerables un saber que se construye, que resalta nuevamente la importancia del rol de los maestros y maestras, del clima de la educación en la clase, de las conexiones e integraciones con las familias que permiten realizar un trabajo colaborativo para

favorecer a los niños y niñas en situación de extraedad, marginalidad, pobreza y exclusión.

Uno de los aspectos más sobresalientes de las conversaciones con las maestras y maestros, es su postura en lo relativo a la necesidad de tener los conocimientos básicos necesarios respecto a la psicología del niño o niña, a las teorías del desarrollo, a la resiliencia y al trabajo con familias y escuelas que coincide con los planteamientos de varios autores (Benard, 2004; Grotberg, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Knight, 2007; Luthar, 2006; Walsh, 2005), resaltando la importancia de contar con un respaldo que permita a los actores de la educación dar sentido a su trabajo, respetar las conexiones inextricables entre emociones y aprendizaje (Gu & Day, 2007; Melillo & Suárez, 2001; Patterson, Collins & Abott, 2004; Waxman et. al, 2003) y mantener una mirada optimista y esperanzadora sobre el niño o niña, lo que está conectado con las llamadas de los diversos autores que hablan de la resiliencia en la escuela (Benard, 2004; Luthar & Brown, 2007; Pianta, 2006; Rodríguez, 2004; Vanistandael & Lecompte, 2002), quedando sobre el tapete la idea provocadora de que los maestros y maestras competentes podrán actuar desde sus motivaciones internas, motivar a sus alumnas y alumnos, y ayudar a los padres y madres a ayudar a sus hijas e hijos.

En este estudio resaltamos las ventajas del trabajo práctico con maestras y maestros en sesiones concatenadas de taller y del uso del grupo focal como recursos metodológicos. Logramos una coherencia para abarcar la comprensión sistémica del mundo, de los problemas y particularmente de los asuntos de la formación de los profesores profesoras y de sus reflexiones sobre el trabajo pedagógico (Piercy & Hertlein, 2005). El acercamiento al mundo interno de los sujetos, el generar espacios para la aparición de las múltiples voces y de las múltiples miradas, permite a los sujetos participantes revisar sus posturas, reconocer las de otros y elegir aquellas con las cuales sus experiencias adquieren coherencia y sentido, con lo que se estimula el proceso de “bola de nieve” y la creatividad en la generación de ideas.

Sin embargo, los resultados no pueden ser generalizados, por lo que sugerimos continuar realizando estudios que abarquen un mayor número de profesores y profesoras, teniendo en cuenta su diversidad y sus contextos de vida personal y laboral, especialmente haciendo mediciones más precisas del proceso, usando instrumentos de evaluación sobre los conocimientos previos en resiliencia y sobre la resiliencia de las maestras y maestros, teniendo puntos de partida más claros al iniciar los procesos formativos con los mismos.

Los resultados de este estudio señalan posibilidades interesantes para la formación e intervención con docentes en el campo de la resiliencia, y sus aplicaciones en las escuelas. Así pues, planteamos diversos escenarios de investigación futura; por ejemplo, uno tendiente a explorar la resiliencia en general y la resiliencia vicaria (Hernández, 2002; Hernández, Engstrom & Gangsei, 2010) específicamente con un grupo amplio de maestros y maestras de aceleración del aprendizaje de la región, que permitiría profundizar en el conocimiento de las formas variadas y específicas en las cuales la resiliencia se expresa, se construye y se promociona en los sujetos aprendices; este estudio tiene un ingrediente importante, y es el desarrollo de un instrumento de medición de la resiliencia en maestras y maestros. Sugerimos otro estudio para identificar las formas como la resiliencia emerge y se puede fortalecer en los niños y niñas de Cali y del Valle del Cauca que asisten a los programas de aceleración del aprendizaje; sería de especial importancia el uso de diseños de investigación mixtos y de instrumentos de medición de resiliencia novedosos que empiezan usarse en diversas regiones del mundo, resaltando las voces y los saberes de las niñas y niños de la región mencionada (Liebenberg & Ungar, 2009; Ungar, 2010a y b). Por otra parte, se necesita diseñar, desarrollar y documentar programas de intervenciones con base en las escuelas, donde se establecen alianzas poderosas entre familias y escuelas. Es importante continuar estudiando el rol de los sujetos docentes y la familia, como escudos protectores y como posibles moduladores de los efectos nocivos de la violencia crónica a la que están expuestos los

niños, niñas y jóvenes; muchos de ellos asisten a las aulas del programa de aceleración del aprendizaje en el país.

Como se ha venido reportando en otros estudios (Acevedo & Mondragón, 2005; 2006), en la medida en que se realicen y socialicen los estudios teóricos y aplicados en el campo de la resiliencia educativa y familiar en Colombia, se tendrá una información más cualificada sobre cómo construir ambientes positivos y saludables para atender a los estudiantes y a las estudiantes que han tenido dificultades para integrarse al sistema escolar; maestros y maestras formados en el campo de la resiliencia, comprometidos con estas ideas, consigo mismos y su autoreferencia, empáticos con los niños y las niñas, capaces de acompañarlos para poner en juego sus alternativas y vicariamente reconocer sus fortalezas, de modo que podrán impulsar procesos en sus aulas y en las instituciones donde laboren, promoviendo las capacidades y habilidades de las estudiantes y los estudiantes, no solo para tener éxito académico, sino para transformar positivamente muchos aspectos de sus vidas, y así contrarrestar los efectos negativos de las adversidades que los han desafiado.

Lista de referencias

- Acevedo, V. (2005). Viajeros con equipaje (Voyagers with baggage): A Colombian view of families in the war zone. Touched by war zones, near and far: Oscillations of despair and hope. *AFTA Monographical Series*, 1 (1), pp. 41-46.
- Acevedo, V. (2008). *El profesor como escudo protector. Informe Final Programa Resiliencia educativa Fase II*. Documento Interno Fundación Corficolombiana, Cali, Colombia.
- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). *Resiliencia y escuela. Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 5, pp. 21-35.
- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2006). *Construcción de fortalezas tempranas. Resiliencia en la Escuela*. Cali: Sello Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2007a). *Yo, mi autor. Cartilla de actividades para la construcción de ambientes educativos resilientes*. Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2007b). *Informe final Programa de construcción de ambientes educativos resilientes fase I*. Documento Interno. Fundación Corficolombiana, Cali-Colombia.
- Acevedo, V. & Restrepo, L. (2009). *Informe Final. Programa resiliencia educativa fase III: De profesores, familias y estudiantes, fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*. Documento Interno. Fundación Corficolombiana, Cali-Colombia.
- Acción Social (2008). Fecha de corte 29 de febrero de 2008. Recuperado el 5 de Noviembre, 2010, de: <http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/TDocuments/Session3/CO/WB>
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En: S. McNamee & K. Gergen (eds.) *La terapia como construcción social*, (pp.45-59). Barcelona: Paidós.
- Asociación Mexicana de resiliencia, salud y Educación, A. C. (2010). Recuperado el 26 de Octubre de 2010, de: <http://www.wix.com>
- Benard, B. (1996). El fomento de la elasticidad en los niños. Recuperado el 20 Octubre de 2005, de: www.ericdigest.org/1997-1/fomento.html.
- Benard, B. & Marshall, K. (1997). A framework for practice: Tapping innate resilience. *Research/practice*, 5, pp. 9-15.
- Benard, B. (1999). Applications of resilience. En: M. Grantz & J. Johnson (eds.) *Resilience and development: positive life adaptations*, (pp. 73-90). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: what we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Carey, M. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En: J. Morse (Ed.) *Asuntos Críticos En Los Métodos De Investigación*

- Cualitativa*, (pp. 260-280). Medellín: Contus.
- Ceberio, M. & Linares, J. (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica. La construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Paidós.
- Cirillo, S. (1994). *El Cambio en los Contextos No Terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Cirulnik, B. (2010). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- Coletti, M. & Linares, J. (1997). *La Intervención Sistémica en los Servicios Sociales ante la Familia Multiproblemática: La Experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós.
- Cordini, M. (2005). La resiliencia en adolescentes del Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (3), pp. 97-121.
- Corficolombiana (2009). *Informe de Responsabilidad social*. Documento Interno.
- Correa, A. (2009). Comunicación personal. Directora ejecutiva, Fundación Corficolombiana. Documento interno.
- Documento Conpes Social 109 (2007). Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia". Bogotá, D. C.: Conpes. Recuperado el 5 Noviembre de 2010, de: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828-archivo-pdf-conpes109.pdf>.
- Efran, J., Lukens, M. & Lukens, R. (1993). *Lenguaje, estructura y cambio. La estructuración del sentido en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group, research handbook*. Chicago: NTC Business books.
- Elkaim, M. (2000). *Si me amas no me ames*. Barcelona: Gedisa.
- Epston, D., White, M. & Murray, K. (1996). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: la revisión de su vida y un comentario. En: S. McNamee & K. Gergen. *La terapia como construcción social*, (pp. 121-141). Barcelona: Paidós.
- Galeano, M. & Echeverri, J. A. (2008). Un maestro de buenas condiciones. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, de: <http://especiales.universia.net.co>.
- Grantz, M. & Johnson, J. (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23, pp. 1302-1316.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2002). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Updated edition (1 off series). Seattle: Amazon.com
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, P., Engstrom, D. & Gangsei, D. (2010). Exploring the impact of trauma on therapists: Vicarious resilience and related concepts in training. *Journal of Systemic Therapies*, 29 (10), pp. 67-83.
- Hernández, P. (2002). Resilience in families and communities: Latin American contributions from the psychology of liberation. *The Family Journal*, 10 (3), pp. 334-343.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107 (6), pp. 543-555.
- Krueger, R. & Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. (3rd. ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landau, J. & Saul, J. (2006). Facilitación de la resiliencia de la familia y de la comunidad en respuesta a los graves desastres. En: A. Roizblatt (ed.) (2006). *Terapia familiar y de pareja*, (pp. 733-752). Santiago de Chile: Mediterráneo Ltda.
- Licea, G., Paquentin, I. & Selicoff, H. (2004). *Voces y más voces. Reflexiones sobre la supervisión*. México, D. F.: Alinde.
- Liebenberg, L. & Ungar, M. (2009). *Researching resilience*. Toronto: University of Toronto Press.

- Linares, J. & Ortega, J. (2008). *Terapia Familiar. Aprendizaje y supervisión*. México, D. F.: Trillas.
- Lizcano, O. (2010). Las condiciones de trabajo de los maestros. Periódico La Patria Manizales. Recuperado el 9 de Noviembre de 2010, de: lapatria.com
- López, A. (2010). Seduca y Dividendo por Colombia contra la extraedad. Gobernación de Antioquia. Recuperado el 8 de Noviembre de 2010, de: <http://www.seduca.gov.co>
- López, J. & Scandroglio, B. (2007). De la investigación a la intervención psicosocial: la metodología cualitativa y su integración con la metodología cuantitativa. En: A. Blanco & J. Rodríguez (comp.) *Intervención Psicosocial*, (pp. 553-603). Madrid: Pearson Educación S. A.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En: D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, (second ed.; pp. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. & Brown, P. (2007). Maximizing resilience throughout diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, pp. 931-955.
- Manciaux, M. (comp.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción de desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Recuperado el 30 septiembre de 2004, de: <http://www.paho.org>
- Martinez, I. & Vásquez, A. (2008). *La resiliencia invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Masten, A. & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. En: J. Reich, A. Zautra & J. Stuart Hall (eds.) *Handbook of adult resilience*, (pp. 213-237). New York: Guilford Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lume.
- Melillo, A. & Suarez, N. (comps.) (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suarez, N. & Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- McGoldrick, M. (ed.) (2005). *Revisión Family Therapy: race, culture and gender in clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Miller, D., Dupaul, G. & Lutz, G. (2002). School-based Psychosocial intervention for childhood depression: acceptability of treatments among school Psychologists, *School Psychology Quarterly*, 17, 1, pp. 78-112.
- Ministerio de Educación Nacional-Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales-República de Colombia (2006). Portafolio de modelos educativos. Recuperado el 15 de Junio de 2010, de: <http://www.colombiaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1994). Ley 115. Recuperado el 10 de Mayo de 2011, de: <http://menweb.mineduacion.gov.co/normas/concordadas/decreto115.htm>.
- Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros (2004). Portafolio de modelos educativos. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia.
- Nichols, M. (2009). *The essentials of family therapy* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (2005). Qualities of caring and committed teachers. En: S. Nieto (ed.) *Why we teach*, (pp. 203-220). New York: Teachers College Press.
- Oswald, M., Johnson, B. & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors-teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, pp. 50-74.

- Patterson, J., Patterson, J. & Collins, L. (2002). *Bouncing back: How school leaders triumph in the face of adversity*. New York: Eye on Education.
- Patterson, J., Collins, L. & Abott, G. (2004). A study of teachers resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), pp. 3-11.
- Pianta, R. (2006). Schools, Schooling and Developmental Psychopathology. En: D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.) *Developmental Psychopathology*. Vol.1. Theory and method (second edition, pp. 494- 529). New York: Wiley.
- Piercy, F. & Hertlein, K. (2005). Focus groups in family therapy research. En: D. H. Sprenkle & F. Piercy (eds.) *Research Methods. En Family Therapy*, (pp. 85-99). New York: Guilford Press.
- Portal Educativo del Estado Argentino (2004). Escuelas que ponen en práctica la resiliencia. Recuperado el 8 de Noviembre de 2010, de: <http://portal.edu.ar>.
- Procuraduría General de la Nación (2005). Informe sobre el Derecho a la Educación. Recuperado el 5 Noviembre de 2010, de: <http://www.procuraduria.gov.co>.
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para el trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), pp. 73-94.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia*. Barcelona: Paidós.
- Reich, J., Zautra, A. & Stuart, J. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press.
- Rodríguez, M. (2004). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento*. (Colección Fe y Universidad). Bogotá, D. C.: Digiprint Editores.
- Roizblatt, A. (2006). *Terapia Familiar y de Pareja*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Ruiz, D. & Pachano, E. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de pedagogía* (on line), 78 (27), pp. 33-69. Recuperado en Noviembre 8 de 2010, de: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Russo, R. & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian educational researcher*, 34, pp. 17-32.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, pp. 316-331.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, pp. 205-209.
- Seligman, M. (2005). *Niños optimistas*. Buenos Aires: Ediciones de Bolsillo.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Stierlin, H. (1997). *El individuo en el sistema. Psicoterapia de una sociedad cambiante*. Barcelona: Herder.
- Wang, M., Haertel, G. & Waldberg, H. (1994). Educational Resilience in inner cities. En: M. C. Wang & E. W. Gordon (eds.) *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects*, (pp. 45-72). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. & Gordon, E. (eds.) (1994). *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and prospects*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, F. (2003). *Normal Family Processes*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (2005). *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Waxman, H., Gray, J. & Padrón, Y. (2003). Review of research on educational resilience. UC Berkeley: Center for research on education, diversity and excellence.
- Waxman, H., Padrón, Y. & Gray, J. (eds.) (2004). *Educational resiliency: student, teacher and school perspectives*. Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Wayman, J. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of educational research*, 95 (3), pp. 167-178.
- Werner, E. & Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and*

- recovery. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, M. (2002a). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.
- White, M. (2002b). *Re-escribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Barcelona: Gedisa.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.
- Ungar, M. (2010a). *Counseling in challenging contexts. Working with individuals and families across clinical and community settings*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Ungar, M. (2010b). Cultural dimensions of resilience among adults. En: J. Reich, A. Zautra & J. Stuart Hall (eds.) *Handbook of adult resilience*, (pp. 404-423). New York: Guilford Press.
- Vanistandael, S. & Lecompte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Zimmerman, M. & Brenner, A. (2010). Resilience in adolescence: overcoming neighborhood disadvantage. En: J. Reich, A. Zautra & J. Stuart Hall (eds.), *Handbook of adult resilience*, (pp. 283-308). New York: Guilford Press.