

Nuestras experiencias Resiliencia promovida desde la práctica docente

PERLA MELÉNDEZ GRIJALVA

Este estudio hace una revisión analítica del impacto que tienen las concepciones (creencias, ideas, significados) del profesor sobre los resultados escolares en contextos vulnerables, en el aprendizaje de alumnos en estas condiciones. Si el profesor mantiene expectativas

positivas hacia ellos, posibilita la construcción de relaciones empáticas y afectivas, y sobre todo, genera las condiciones, mediante prácticas pedagógicas, para el desarrollo emocional y cognitivo que el mismo contexto social y familiar no les permite, entonces el maestro se convierte en un promotor



de la resiliencia. Al contrario, si estas concepciones se construyen a partir de prejuicios o sentimientos lastimeros, la tendencia al fracaso escolar aumenta. Para esto, se realiza una revisión documental de la educación en contextos de pobreza, del impacto que tiene el profesor y sus concepciones en los resultados escolares. Se elaboran sugerencias para que el profesor se convierta en promotor de la resiliencia desde su práctica pedagógica.

La educación en contextos vulnerables

El proceso de aprendizaje escolar en situación de marginación y pobreza significa un importante desarrollo para los países latinoamericanos. Dichos contextos se acompañan de una multitud de realidades que forman sistemas de alienación que se reproducen y de las que es difícil conseguir cambios sustanciales.

Los niños que presentan en su entorno vital factores adversos para su desarrollo, pertenecen a lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) denomina grupos vulnerables, entendiéndose por grupos vulnerables aquellos que, por alguna característica, como la edad, la raza, el sexo, situación socio económica, entre otras, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos humanos sean violados. Se es vulnerable al daño ocasionado por situaciones como la crisis económica, el desempleo, la falta de igualdad de oportunidades, las conductas discriminatorias de los distintos sectores de la sociedad e incluso de los fenómenos naturales (Pérez, 2011).

En el ámbito escolar, son vulnerables aquellos que presentan bajo rendimiento escolar, son jornaleros migrantes, están en situación de extra edad, que sufren algún tipo de violencia familiar, en situación de calle, que presentan alguna discapacidad; niños que acuden a la escuela primaria multigrado, a la escuela binacional (también denominada escuela básica sin fronteras), y a la telesecundaria, los cuales, por sus propias condiciones socioeconómicas y culturales de existencia, no logran aprovechar los beneficios de la educación pública (Moreno, 2010).

Una proporción elevada de estos educandos abandona tempranamente el sistema escolar sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas que se requieren para integrarse a la sociedad (Murillo y Román, 2008). A esto se suma el fenómeno de que los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas (INEE, 2007).

Henderson & Milstein (2003) afirman que el objetivo de la educación infantil es el desarrollo biológico, emocional, afectivo y cognitivo de los niños para la ejercitación de las funciones mentales, habilidades de pensamiento y la construcción de conocimientos y valores necesarios para vivir y desempeñarse en sociedad. Lo anterior se logra a través de la estructuración de ambientes de socialización seguros y sanos. Estos ambientes, sugieren estos autores, son estructurados por los profesores, quienes a su vez, se convierten en una persona significativa para el niño y la niña acompañándole en la promoción y potenciación de su desarrollo integral, a través de la orientación de los procesos de aprendizaje y la creación de oportunidades para relacionarse de forma apropiada consigo mismo y con el entorno en el cual se hallan inmersos.

Sin embargo, cuando el profesor no se involucra con sus estudiantes y no es sensible a la diversidad de situaciones contextuales que éstos viven, es muy probable que surjan aspectos relacionados con deficiencias en la planificación y adaptación de las enseñanzas a las características individuales de los alumnos, dificultades de comunicación alumno-profesor, falta de integración con los compañeros, actitudes y atribuciones negativas del profesorado, entre otros. De igual forma, cuando la sociedad, los padres y profesores exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. El niño llega a tener sentimientos depresivos y responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar (Uriarte, 2005).

En la misma idea, González (2005) menciona que el profesor puede influir, e incluso deter-



minar los resultados escolares, pues la actitud que tiene hacia sus alumnos, está relacionada con las acciones pedagógicas que implementa en el aula y el clima motivacional que promueve. Así mismo, Rosenthal & Jacobson (1968) demuestran en su estudio que cuando el profesor confía y tiene buenas expectativas en sus estudiantes, éstos obtienen mejores calificaciones.

El docente y su influencia en los resultados escolares de estudiantes en condiciones vulnerables

Uno de los factores más decisivos en determinar el tipo de participación de los profesores en el aprendizaje de sus alumnos, es la concepción que tengan acerca de sus posibilidades de adquisición del conocimiento. Esta concepción hace referencia a una estructura representacional consistente en esquemas de ideas que constituyen síntesis abstractas de conocimientos, y que se activan de forma automática en situaciones concretas con el propósito

de proporcionarle al sujeto elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno (Cano & Cardelle-Elawar, 2004).

Las concepciones que forman los profesores, desde la perspectiva meta-cognitiva que aborda este estudio, son entendidas como marcos interpretativos de carácter organizado, que se construyen de manera individual a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales diversos y permiten interpretar sucesos, elaborar inferencias y planificar acciones (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006).

Cuando esta concepción viene cargada de prejuicios, definiéndose como la actitud negativa u hostil hacia un grupo social o hacia una persona en particular, se mantienen creencias y significados que son parte de estereotipos, que a su vez, se traducen en distancia intergrupala. El prejuicio, dice González (2005), genera un repertorio emocional que condiciona el tipo de vínculo que se establezca entre las personas.

Otra investigación, como la de Becerra (2012), encontró que los docentes tienen una concepción formada por creencias prejuiciadas hacia



alumnos en condiciones de vulnerabilidad, tales como: niños con recursos cognitivos deficitarios, con aprendizaje lento, con códigos lingüísticos restrictivos, desinterés académico, entre otros. Lo anterior viene a impactar las prácticas socio pedagógicas del docente, afectando la respuesta educativa de los estudiantes en el aula.

El vínculo profesor - alumno se ve afectado en la generación de sentimientos lastimeros, prácticas paternalistas y falta de compromiso pedagógico, que se traduce en distancia o desinterés del docente con los alumnos, pues su percepción es que por más esfuerzo que desarrollen en su práctica docente, las condiciones contextuales de estos alumnos les imposibilitarán aprender como aprenden niños en condiciones regulares (González, 2005).

Como se ha venido mencionando, el aprendizaje escolar es un proceso complejo en el que intervienen diferentes variables como son las condiciones psicológicas del alumno para acceder al aprendizaje, la relación con el docente, la metodología de la enseñanza, la valoración social del aprendizaje, el medio socioeconómico y cultural, entre otras. Estas variables dependen del trabajo en conjunto de padres, profesores y alumno, sin embargo, teorías como las de Bernstein, Passeron y Bourdieu (s/f) coinciden que los estudiantes en condiciones de pobreza tienen más dificultades para alcanzar el éxito escolar que los alumnos de otras clases sociales y, aunque exista equidad en el acceso a las oportunidades educativas, estas diferencias culturales de sus clases sociales de origen llevan a la reproducción del sistema de desigualdad social y dificultan la movilidad ascendente (citados por González, 2005).

Sin embargo, existen alumnos con condiciones socioeconómicas favorables, con un capital cultural adecuado y aun así no tienen éxito en la escuela, y en el otro extremo, los alumnos que, a pesar de estudiar en las condiciones más desfavorables, son exitosos en el ámbito académico (González, 2005).

Al respecto, Rodríguez y Valdivieso (2008) dicen que el hecho de haber relación estrecha entre extracción social y éxito escolar, no permite explicar la existencia de alumnos que fracasan a pesar de que en apariencia cuentan con condiciones favorables.

Esta situación puede ser explicada si se analizan, con un criterio amplio, las condiciones de educa-

bilidad que experimentan, mientras que la explicación de alumnos exitosos que provienen de los sectores más desfavorecidos, que es lo que interesa a esta investigación, se puede entender a partir de la teoría de la resiliencia, entendiéndola como un concepto que significa volver de un salto, resaltar, rebotar; este término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos” (Rutter, 1993, p. 624).

Además, y también opuesto a la postura de que el contexto social determina el éxito escolar, la escuela tiene la función de estructurar y/o reestructurar las relaciones sociales, pues se convierte en un espacio donde los niños construyen relaciones y desarrollan afectos, a través de la convivencia con el grupo de pares y con el mismo maestro, lo cual puede tener una influencia decisiva (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997). En esta misma idea:

Los alumnos que provienen de los hogares más pobres, con padres de muy baja escolaridad, tienen la oportunidad de entrar en contacto con personas de distinto origen social y, mediante la lectura, con muchas nuevas perspectivas y formas de ver el mundo. Es el espacio escolar el que les permite acumular, por su propia cuenta, el capital cultural que la familia no les heredó y es un lugar donde pueden reinventarse a sí mismos y adoptar el nuevo habitus que les será imprescindible si quieren tener oportunidades de movilidad social (Rodríguez y Valdivieso, 2008, p. 99).

La resiliencia

La resiliencia, según Grotberg (1995), es la capacidad para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir fortalecido pese a las circunstancias desfavorables. Grotberg agrega que la resiliencia se puede concebir desde dos miradas: un enfoque de riesgo y un enfoque de desafío. El primero se ha asociado a la enfermedad y a eventos que pueden causar daños biológicos, psicológicos o sociales. El segundo se relaciona con la existencia de escudos protectores que debilitan los efectos negativos y los transforman en una ventaja.

Después se llevó a otras áreas del conocimiento como la ecología, donde se emplea para indicar la capacidad que tiene un ecosistema de recuperarse y retomar su estado particular original, después de haber sido sometido a presiones deformadoras; las ciencias sociales y pedagógicas, como la capacidad que pueden tener las comunidades (barrios, poblaciones) o los niños y las niñas y sus familias, para enfrentar las dificultades; las ciencias de la salud, donde se estudia clínicamente lo relacionado con el estrés en procesos terapéuticos; las ciencias administrativas, la relaciona con la supervivencia organizacional en términos de flexibilidad y adaptabilidad en los niveles grupales e individuales (Grotberg, 1995).

En el ámbito del comportamiento humano, Werner (1973) llevó a cabo un estudio en la década de los 70s, y observó, desde la infancia hasta llegar a la adultez, las características personales y de con-

ducta de 500 niños y niñas que habían crecido en situaciones de extrema pobreza, de abuso, maltrato o separación de los padres. La investigadora descubrió que muchos de estos niños y niñas se convirtieron en adultos sanos, equilibrados, felices y productivos (citado por Vanistaendel, 2002).

Otros estudios, como los de Rutter, Singler, Luthar, Smith y Koflerl, que van desde finales de los años 70 hasta la década de los 90, buscaron identificar factores que contribuían a activar la capacidad de resiliencia de los individuos. Los primeros estudios se enfocaron en buscar características genéticas del individuo resiliente que le permitían desarrollar el éxito a pesar de los factores de riesgo. Desde esta perspectiva, la escuela tiene la función de identificar deficiencias en los alumnos que pudieran ser signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar para, posteriormente, tratar de implementar programas específicos



compensatorios: adaptaciones curriculares, compensación de déficits, intervención en situaciones críticas, prevención de conductas de riesgo, etc. En general, los programas de educación compensatoria se fundamentan en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias de los niños procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos (Vanistaendel, 2002).

Los estudios posteriores se basaron en las características de interacción con otros sujetos, como familia, comunidad y cultura; es decir, personas que les impulsaban a sobrevivir y salir victoriosos de cualquier adversidad (Navarro, Vaccari y Canales, 2001)

Otros investigadores, como Aldana (2011), proponen que la resiliencia puede ser innata o adquirida. Algunas personas parecen traer desde su nacimiento cierta capacidad de tolerancia a las frustraciones, dificultades o enfermedades, pero también es posible aprenderla a partir de la incorpora-

ción de nuevas maneras de pensar y hacer. Agrega la autora que la resiliencia puede incluir cualidades como esperanza, tolerancia, resistencia, adaptabilidad, recuperación o superación de contingencias, autoestima, solución de problemas, toma de decisiones y ecuanimidad ante presiones considerables. La persona despliega los factores con los que cuenta para hacer frente a las dificultades.

En la misma concepción, Fraser, Richman y Galinsky (1999) sugieren que resiliencia implica: sobreponerse a las dificultades y tener éxitos, mantener la competencia bajo presión y recuperarse de un trauma. Masten (1994), propone que la resiliencia se refiere a personas de grupos vulnerables que obtienen mejores resultados de los esperados, que se adaptan bien a pesar de experiencias estresantes y que se recuperan de un trauma. Coatsworth (1988) la define como un constructo dinámico que implica adaptaciones exitosas en el contexto de



amenazas significativas. Todos estos autores coinciden también en que la resiliencia no es una característica individual, sino que está condicionada por factores tanto individuales como ambientales (citados por Villalba, 2006).

A finales de la década de los setenta, inician estudios al interior de las ciencias sociales, sobre el concepto de resiliencia. La discusión en torno a este concepto surge al observar a niños criados en familias donde uno o ambos padres son alcohólicos y aun así sus hijos no presentan carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino por el contrario, alcanzan una adecuada calidad de vida. (Villalba, 2006)

Desde la década del ochenta, surge un interés creciente por conocer aquellas personas que desarrollan competencia a pesar de haber sido criadas en condiciones adversas, o bien en circunstancias que aumentan el riesgo de presentar psicopatologías. Este grupo de personas se le denomina resiliente (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla).

A partir de esta conceptualización, inician nuevas investigaciones que buscan esos factores que promueven la resiliencia en alumnos que pertenecen a grupos vulnerables.

Saavedra y Villalta (2008, p. 32-33), proponen una serie de factores que promueven la resiliencia:

Factor 1: Identidad. (Yo soy condiciones de base). Refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al sujeto de un modo estable.

Factor 2: Autonomía. (Yo soy/yo estoy, visión de sí mismo). Refiere a juicios sobre el vínculo que el sujeto establece consigo.

Factor 3: Satisfacción. (Yo soy/yo estoy, visión del problema). Refiere a juicios que develan un estado de satisfacción personal, sentimientos de logro y autovaloración desde el cual el sujeto aborda una situación problemática.

Factor 4: Pragmatismo. (Yo soy/yo estoy, respuesta resiliente). Refiere a juicios que develan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza.

Factor 5: Vínculos. (Yo tengo condiciones de base). Juicios que ponen de relieve el va-

lor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal.

Factor 6: Redes. (Yo tengo visión de sí mismo). Juicios que refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano.

Factor 7: Modelos. (Yo tengo visión del problema). Juicios que refieren a personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas.

Factor 8: Metas. (Yo tengo respuesta resiliente). Juicios que refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática. Tiene que ver con comportamientos como trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador.

Factor 9: Afectividad. (Yo puedo condiciones de base). Juicio que refiere al auto reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional.

Factor 10: Autoeficacia. (Yo puedo, visión de sí mismo). Implica la auto percepción de capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés.

Factor 11: Aprendizaje. (Yo puedo, visión del problema): Implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar, y corregir la acción.

Factor 12: Generatividad. (Yo puedo respuesta resiliente). Alude a la habilidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, promoviendo la cooperación o solicitando apoyo.

Pero lo anterior se puede ver truncado por la ubicación de la escuela y por la procedencia familiar y social de sus alumnos, que afectan incluso a sus diferencias individuales de aptitudes, motivaciones y expectativas, pues son diversos factores que influyen en el éxito y/o el fracaso escolar, que tienen que ver directa e indirectamente con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar del alumno. Uriarte (2005).

Por otro lado, Simón, López & Linaza (2000), encontraron que los casos de situaciones

de riesgo (maltrato, pobreza, abusos, discapacidad, problemas familiares o sociales, entre otros) para el menor repercuten en su desarrollo y bienestar psicológico, provocando retrasos intelectuales y lingüísticos, dificultades para la atención y la concentración, dificultades para las relaciones sociales positivas, tendencia a estados de ansiedad, absentismo escolar y fracaso en mayor medida que la población no víctima de esas situaciones.

Estos retrasos, a su vez, conllevan a los niños a convertirse en jóvenes en una posición de desventaja laboral y social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, entre otras. Esto favorece la tendencia de que estos jóvenes reproduzcan las condiciones de pobreza de su infancia. (Simón, López y Linaza).

Es importante agregar que en la escuela se evidencian y se comparan los distintos niveles de desarrollo de los alumnos en áreas como maduración socioemocional, habilidades sociales, intelectuales, lingüísticas, psicomotrices (Uriarte, 2005).

Este mismo autor agrega que “la escuela exige a los alumnos una cierta despersonalización, ser uno más y no llamar la atención, que contrasta con los intentos de estos por buscar la identidad y el reconocimiento de los demás” (p. 11).

Según Miranda, Jarque & Tárraga (2005) los problemas en el desarrollo de las áreas arriba mencionadas, afectan a las capacidades de aprendizaje y a los comportamientos, pero el sistema escolar no tiene suficientes recursos profesionales para atender a las dificultades específicas de aprendizaje, emocionales o de adaptación.

Siguiendo con estos autores, las escuelas ubicadas en zonas socioeconómicamente desfavorecidas presentan una calidad de enseñanza inferior, debido a la dificultad para desarrollar correctamente los programas ya que los proyectos curriculares no están adaptados al medio social y familiar de los alumnos, esto lleva más al desencuentro que a la colaboración necesaria entre la familia y la escuela. Además, son centros con necesidades educativas especiales, más que alumnos con necesidades especiales, y los profesores están expuestos a grandes dosis de agotamiento y estrés emocional, acudien-

do a su trabajo con escasa ilusión y gran pesimismo sobre el futuro de los alumnos, ocasionando una reducida implicación en los procesos de mejora.

Todos los indicadores mencionados, que pareciera dan por hecho el fracaso escolar de aquellos estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables y que asisten a escuelas en las mismas condiciones, pueden ser superados si se fortalecen los aspectos positivos que los seres humanos pueden desarrollar a pesar del contexto adverso en el que viven.

¿Cómo es posible que el docente promueva el éxito escolar en sus alumnos en situación de pobreza?

El profesor como promotor de la resiliencia

Uriarte (2005) señala que existen diversos estudios que han demostrado que la escuela, el profesor y las experiencias escolares favorecen la construcción de la resiliencia. Esto lleva a ver a la escuela como un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos en el momento en que les brinde oportunidades para establecer vínculos positivos que compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

Además, las personas resilientes han incorporado valores y actitudes para enfrentar la adversidad de una forma socialmente aceptable, lo cual, de ningún modo, podría ser una característica genética. Se trata de individuos que tienen no sólo la destreza intelectual, como lo son habilidades para el razonamiento abstracto, para el uso de la lógica y las matemáticas o la abstracción y la comprensión de lectura, sino también el manejo de habilidades sociales y psicológicas, como una actitud positiva, optimismo y buen humor, así como automotivación, disciplina, creatividad y perseverancia. Estas habilidades psicosociales no pueden ser heredadas, y dado el contexto de donde provienen, no parecen tampoco ser aprendidas en el proceso de socialización temprana que se gesta en el seno familiar (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

La escuela se ha enfocado en identificar aspectos deficitarios en los alumnos que pudieran ser signos de vulnerabilidad, inadaptación y fracaso escolar para, posteriormente, intervenir a través de programas compensatorios como lo son adecuaciones curriculares, prevención de conductas de riesgo, entre otras (Rutter, 1999).

En cambio, desde el enfoque de resiliencia, la escuela puede promover factores de protección, que son aquellos que reducen los efectos negativos, de modo que los sujetos a pesar de haber vivido o vivir en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. Esta protección es un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. Rutter (1999) dice que no es una cualidad sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que se deben mantener.

De lo anterior, la escuela puede tomar un papel activo. Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección. Además, el clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores que pueden reducir las experiencias negativas del niño (Rutter, 1999).

Pero para que lo anterior suceda, es necesario que los mismos profesores sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en el desarrollo integral de sus alumnos, con alta motivación, emocionalmente estables, empáticos, buena tolerancia a la frustración e identificados con su trabajo. Esto se puede lograr si el profesor está convencido que una infancia infeliz no determina el futuro personal pues todos los niños y adultos pueden cambiar y mejorar.

Una actitud optimista y el pensamiento positivo son las claves del éxito profesional del docente pues se centran en los medios que contribuyen hacia una solución y hacia el logro de metas. El profesor optimista no huye de las tareas difíciles y mira las dificultades como retos a superar. Así, los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas también (Marujo, Neto & Perlorio, 2003).

El papel del docente resiliente implica actitudes y acciones como las siguientes (Urarte, 2006):

Contacto afectuoso, pero diferente al maternal, es decir, transmitir al alumno el sentimiento de que puede ser amado. Es una aceptación pero acompañada de una adecuada exigencia para que el niño se responsabilice y se implique en actividades grupales que favorezcan el conocimiento mutuo y la colaboración.

Relaciones positivas, a través de un clima escolar donde el niño tenga la oportunidad de hacer bien las cosas, disfrutar los juegos, aprender y reír, hacerle sentir que hay personas en las que pueden confiar, pero sin caer en la sobreprotección, más bien proporcionar un entorno donde los alumnos puedan desenvolverse con seguridad.

Encontrar sentido a lo que le rodea, que el niño sienta que las actividades y normas son necesarias. Es importante reconocer los logros del niño, establecer objetivos y metas a alcanzar y hacerle consciente de que está avanzando en ellas. Así, el niño reconocerá que su esfuerzo está teniendo resultados favorables.

Mostrar una actitud respetuosa y empática, sin entrometerse en la vida personal o familiar del alumno, pero tampoco ser indiferente. Se trata de generar actitudes compasivas y de ayuda hacia los demás. El altruismo es una forma de autoayuda resiliente y un mecanismo protector. Además, si el alumno no aprende como y cuando el docente quiere, éste no se desanima, sino que mantiene la disponibilidad de apoyo.

Refuerza la autonomía e independencia, pero sin dejarles hacer a su libre albedrío. Consiste en reconocerles sus ideas propias, darles la palabra, mostrarles que son dignos de respeto. También se refuerza con la asunción de compromisos y responsabilidades.

Mantener el sentido del humor, no sólo puede elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, también refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas.

Para que el docente ponga en práctica lo acabado de mencionar, es necesario que verdaderamente crea en sus alumnos y en su capacidad de resiliencia. Si el profesor mantiene un estilo de pensamiento pesimista, va convertir la adversidad en algo permanente universal y personal, cayendo en la desesperanza. En cambio, si su estilo de pensamiento es optimista, verá la adversidad como transitoria, específica y externa a la persona (Seligman, 2003).

Referencias

- ALDANA, J. (2011). “¿Qué es la Resiliencia?”. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (73), 4-16.
- BECERRA, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, enero-abril, 137-146.
- CANO, F. & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- GONZÁLEZ, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. Santiago, Chile: *Revista Expansiva, En foco*, 59(1), 23.
- GROTBERG, E. (1995). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. ERIC:ED.383424, E.E.U.U.werne
- HENDERSON, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables, Informe Anual*. México, D.F.
- KOTLIARENCO, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. . Santiago, Chile: Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- MARUJO, H. A.; Neto, L. M. & Perlorio, M.F. (2003). *Pedagogía del optimismo, Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Ed. Narcea.
- MIRANDA, A., Jarque, S. & Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*, pp. 203-223. Barcelona: Masson.
- MORENO, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653.
- MURILLO, F. & Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- NAVARRO, G., Vaccari, P. & Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10 (1), 35-49.
- PÉREZ, M. (2011). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Revista Jurídica Boletín mexicano de derecho comparado*, 113.
- POZO, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Ed. Grao.
- RODRÍGUEZ, C. & Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista RLEE*, XXXVIII(1 y 2), 81-106.
- ROSENTHAL, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- RUTTER, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- RUTTER, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- SAAVEDRA, E. & Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 1, 8190.
- SIMÓN, C., López, J. & Linaza, J. (2000). *Maltrato y Desarrollo Infantil*. Madrid: Comillas.
- URIARTE, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 61-80.
- VANISTENDAEL, S. & Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. *Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Ed. Gedisa
- VILLALBA Q. C. (2006). El enfoque de la resiliencia en Trabajo Social. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 466-498.