

Universidad San Jorge

**Facultad de Comunicación y Ciencias
Sociales**

**Máster Universitario en Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas**

Proyecto Fin de Máster

**TFM. PROYECTO DE INNOVACIÓN
“TUTORÍAS INDIVIDUALIZADAS DE
RESILIENCIA”**

**Autor del proyecto: Alodia Tiestos Sosa
Director del proyecto: Enrique Gracia Budría
Zaragoza, 22 de junio de 2022**





Este trabajo constituye parte de mi candidatura para la obtención del título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad San Jorge y no ha sido entregado previamente (o simultáneamente) para la obtención de cualquier otro título.

Este documento es el resultado de mi propio trabajo, excepto donde de otra manera esté indicado y referido.

Doy mi consentimiento para que se archive este trabajo en la biblioteca universitaria de Universidad San Jorge, donde se pueda facilitar su consulta.

Firma

Fecha: 22 de junio de 2022

Zaragoza, 22 de junio de 2022

“La resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir”

(Cyrulnik, 2001)

Agradecimientos

Me gustaría comenzar este trabajo dedicando unas líneas de agradecimiento a todas las personas que durante el desarrollo de este trabajo me han ayudado y me han apoyado.

En primer lugar, a mi tutor, Enrique Gracia, por su gran labor de guía, por su orientación cuando no veía la luz y por su confianza en mí.

A David, mi compañero de viaje, por apoyarme incondicionalmente y por sostenerme cuando se me hacía cuesta arriba el camino. Y a mis hijos, por ser fuente de inspiración para mí y darme su amor y su energía cuando lo necesitaba.

A mi hermano y a mis padres, por estar ahí, por escucharme, por darme aliento y por apoyarme con su tiempo y sus cuidados.

A mis amigas Daisy y Marta, por escuchar mis historias, por hacerme reír y por decirme que siempre he llevado una profe dentro.

A mis compis de máster, sobre todo al G8, por compartir este camino conmigo, ser apoyo e inspiración y enseñarme el gran poder del trabajo en equipo.

A mi tutora prácticas, Izarbe, por mostrarme con pasión lo bonita qué es esta profesión y todo lo que se puede hacer en ella.

A los docentes que han participado en este trabajo con su opinión y su experiencia.

Y a mí, por todo el trabajo que he hecho este año.

Gracias

TABLA DE CONTENIDOS

1	RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	7
1.1	RESUMEN:	7
1.2	PALABRAS CLAVE:	7
1.3	ABSTRACT:.....	8
1.4	KEY WORDS:.....	8
2	INTRODUCCIÓN.....	9
3	MARCO TEÓRICO	10
3.1	EVOLUCIÓN DE LOS TRASTORNOS MENTALES EN POBLACIÓN GENERAL Y ADOLESCENTE.....	10
3.2	LAS REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA Y SUS EFECTOS SOBRE LA SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	13
3.3	LA PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN LOS ODS.....	15
3.4	¿POR QUÉ INTERVENIR EN LA ADOLESCENCIA?.....	16
3.5	EN BUSCA DE LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS MENTALES EN LA ADOLESCENCIA	18
3.6	LA RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN	21
3.6.1	Cómo se construye la resiliencia	22
3.6.2	Resiliencia y escuela.....	24
4	PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:	28
4.1	DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	28
4.2	OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	28
4.3	METODOLOGÍAS A UTILIZAR EN EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	29
4.4	HERRAMIENTAS	30
4.5	DIAGNÓSTICO DE VIABILIDAD	32
4.5.1	Introducción.....	32
4.5.2	Metodología.....	32
4.5.3	Instrumento	33
4.5.4	Participantes.....	33
4.5.5	Resultados.....	33
4.5.6	Conclusiones.....	36
4.6	CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO PARA EL CUÁL SE PROPONE EL PROYECTO.....	37
4.6.1	Características del equipo docente implicado.....	37
4.6.2	Características específicas de los estudiantes	37
4.6.3	Características de la comunidad educativa y las estrategias para su vinculación al proyecto si fuera necesario	38
4.7	DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	38
4.7.1	Asignaturas implicadas en el proyecto	38
4.7.2	Recursos previstos en el proyecto.....	39
4.7.3	Materiales educativos que se han considerado.	40
4.7.4	Recursos TIC que se van a incorporar.....	41
4.7.5	Cronograma.	42

4.8	DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	43
4.8.1	Metodologías	43
4.8.1.1	La resiliencia y el pensamiento positivo	43
	Cómo poner en práctica el modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael	44
4.8.1.2	La Psicología Positiva.....	46
4.8.1.3	Coaching	48
4.8.1.4	Inteligencia emocional	49
4.9	DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS.....	50
4.9.1	Actividades	53
4.9.2	Fases del proyecto, temporalización y planificación	63
4.10	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ..	64
4.11	EVALUACIÓN	65
5	CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN FUTURA DEL PROYECTO.....	66
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
7	ANEXOS.....	73
7.1	ANEXO I: Instrumento - Escala de Rosenberg, EAR	73
7.2	ANEXO II: Instrumento - Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993).....	74
7.3	ANEXO III: Instrumento - Trait META-MOOD SCALE TMMS-24	75
7.4	ANEXO IV: Instrumento - Encuesta a docentes	76
7.5	ANEXO V: Cuestionario de fortalezas VIA - YOUTH	79
7.6	ANEXO VI: Actividad - Regulación emocional y + Humor.....	84
7.7	ANEXO VII: Actividad - ¿Por qué me pasa esto a mí?.....	85
7.8	ANEXO VIII: Actividad - Yo puedo cambiar las cosas, yo puedo aportar	86
7.9	ANEXO IX: Actividad - Definir objetivos y diseñar planes de acción.	87
7.10	ANEXO X: Instrumento de autoevaluación - Diario de reflexión personal	88
7.11	ANEXO XI: Seguimiento de alumnos.....	89
7.12	ANEXO XII: Formación profesorado. Preguntas para la especificación de la segunda etapa del modelo de resiliencia de la casita de Vanistendael.....	90
7.13	ANEXO XIII: Formación profesorado. Bolsa de preguntas para el modelo GROW	92
7.14	ANEXO XIV: Actividad - Cuento cuando el sol volvió a brillar.....	95
7.15	ANEXO XV: Instrumento de autoevaluación - Cuestionario final de autoevaluación	98



1 RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.

1.1 RESUMEN:

El número de personas con trastornos mentales está aumentando cada año, especialmente en trastornos como la ansiedad y la depresión, que juntos suponen más del 40% de los trastornos mentales.

Y los datos en niños y adolescentes son preocupantes. En el mundo, más de 89 millones de adolescentes varones entre 10 y 19 años y más de 76,5 millones de mujeres adolescentes entre 10 y 19 años viven con un trastorno mental. (UNICEF, 2021)

Organizaciones internacionales como la OMS o UNICEF han puesto de manifiesto en sus últimos informes la urgencia de invertir en la salud mental de niños y adolescentes, y de realizar intervenciones de prevención que han demostrado ser eficaces en ámbitos como la salud, la educación y la protección social. Estas intervenciones deben centrarse en el aprendizaje social y emocional e incorporar aspectos como, la regulación emocional, la resolución de problemas, las aptitudes interpersonales, la atención consciente, la asertividad y la gestión del estrés.

Con este trabajo se propone un programa de prevención centrado en el desarrollo de la resiliencia con el objetivo de aumentar los factores de protección de los adolescentes y reducir el riesgo de que sufran un trastorno mental, a través de desarrollar elementos de resiliencia como la autoestima, la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

El programa “tutorías individualizadas de resiliencia” se apoya en el modelo de construcción de la resiliencia de la casita, de Vanistendael (2008), y en metodologías como la psicología positiva, la inteligencia emocional o el coaching. Este programa diseñado para alumnos de 3º de la ESO, está estructurado en 8 sesiones individuales en las que se van trabajando diferentes elementos como las fortalezas personales, la regulación emocional, la búsqueda de sentido, el humor, el desarrollo de habilidades personales y la mejora de la autoestima.

Con el programa “tutorías individualizadas de resiliencia” se espera reducir el número de alumnos con trastornos mentales en etapas posteriores como el Bachillerato o la Formación Profesional.

1.2 PALABRAS CLAVE:

Resiliencia; Adolescentes; Tutorías de resiliencia; Factores de protección trastornos mentales; Psicología Positiva

1.3 ABSTRACT:

The number of people with mental disorders is increasing every year, especially in disorders such as anxiety and depression, both result in more than 40% of mental disorders.

The figures for children and adolescents are worrying. Worldwide, more than 89 million adolescent boys aged 10-19 and more than 76.5 million adolescent girls aged 10-19 are living with a mental disorder (UNICEF, 2021).

International organizations such as WHO and UNICEF have highlighted in their latest reports the urgency of investing in the mental health of children and adolescents, and the importance of implementing prevention interventions that have proven to be effective in areas such as health, education and social protection. These interventions should focus on social and emotional learning and incorporate aspects such as emotional regulation, problem solving, interpersonal skills, mindfulness, assertiveness and stress management.

This work proposes a prevention programme focused on the development of resilience with the aim of increasing the protective factors of adolescents and reducing their risk of suffering a mental disorder, through the development of resilience elements such as self-esteem, emotional intelligence and social skills.

The project "individualized resilience mentoring" is based on the resilience building model of the little house, by Vanistendael (2008), and on methodologies such as positive psychology, emotional intelligence or coaching. This project, designed for students in the 3rd year of Secondary School, is structured in 8 individual sessions in which different elements are worked on, such as personal strengths, emotional regulation, the search for meaning, humour, the development of personal skills and the improvement of self-esteem.

The "individualized resilience mentoring" programme is expected to reduce the number of students with mental disorders in latest stages such as high school or professional training.

1.4 KEY WORDS:

Resilience; teenagers; resilience mentoring; protective factors for mental disorders; Positive Psychology



2 INTRODUCCIÓN.

Este proyecto de innovación surge de mi experiencia en las prácticas y de la observación de la conducta de los alumnos.

Lo que más me impactó en los primeros días de mis prácticas fueron los comentarios y la preocupación entornos a dos alumnas que llevaban casi todo el año con una asistencia muy irregular al centro. Tanto los docentes como el departamento de orientación estaban muy preocupados, y a pesar de los numerosos intentos, no habían conseguido que las alumnas volvieran a las aulas de forma regular.

Las dos tenían un trastorno mental diagnosticado, una depresión y otra Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA).

En situaciones similares, aunque no tan grave, hablaban de otros estudiantes que estaban dentro del programa de prevención de suicidio o que habían tenido episodios de autolesiones o que sufrían ataques de ansiedad. Los tutores no sabían muy bien como acompañar a estos alumnos, el departamento de orientación estaba sobrepasado ante el gran número de casos a los que atender en el centro, y el resto de docentes tampoco sabían muy bien qué criterios tomar en clase con estos alumnos.

Todo esto me hizo plantearme qué haría yo cuando fuera profesora en estas circunstancias y si sería posible hacer algo antes de que los alumnos llegaran a ese tipo de situaciones. Lo que me llevó a preguntarme cómo se les podría ayudar, qué se podría hacer para ayudar desde el centro educativo.

Por supuesto, sabía que la parte genética ya estaba determinada, y la influencia del entorno familiar y el tipo de vínculo establecido en los primeros años era algo que no se podía cambiar, sin embargo, me suscitaba curiosidad descubrir si se podían aprender herramientas o estrategias de prevención, que de alguna manera redujeran el riesgo.

Todas estas reflexiones me hicieron plantearme qué haría yo en el caso de ser la tutora de estos alumnos, y buscar de qué forma podría ayudarles. Así que comencé a investigar sobre los trastornos mentales en la adolescencia y de qué manera se podía trabajar en la prevención de los mismos.

3 MARCO TEÓRICO

En este apartado se pretende aportar una revisión bibliográfica de la temática más relevante relativa al proyecto.

Para la elaboración del marco teórico, en primer lugar, se realizó un estudio sobre la evolución de los trastornos de la salud mental, especialmente en la etapa de la adolescencia, y el impacto de la pandemia. Después se recopiló información de la importancia de la salud mental para diferentes organismos y de la necesidad de invertir en prevención en la adolescencia. Y con esta información, se buscaron factores de protección en la salud mental y, se analizó como factor de protección la resiliencia, qué es, cómo se construye y cómo puede desarrollarse desde la escuela.

3.1 EVOLUCIÓN DE LOS TRASTORNOS MENTALES EN POBLACIÓN GENERAL Y ADOLESCENTE

El número de personas en el mundo con problemas de salud mental ha crecido significativamente en los últimos veinte años.

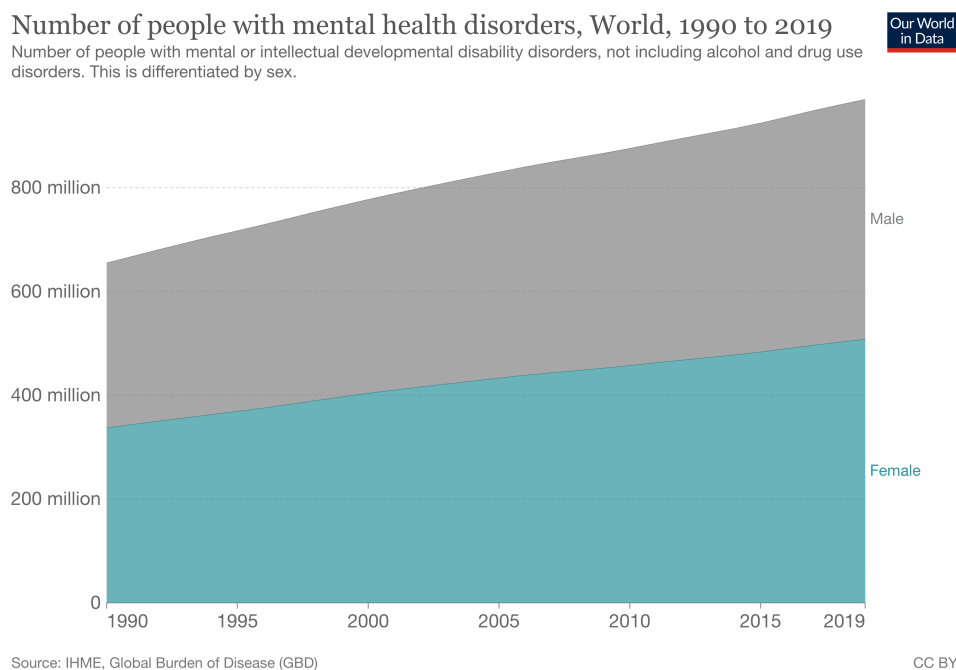


Figura 1: Número de personas con trastornos mentales en el mundo, desde 1990 a 2020, tomada de Our World in Data

Siendo la suma de la ansiedad y la depresión los que representan más del 40% de los trastornos de salud mental diagnosticados. (UNICEF, 2021)

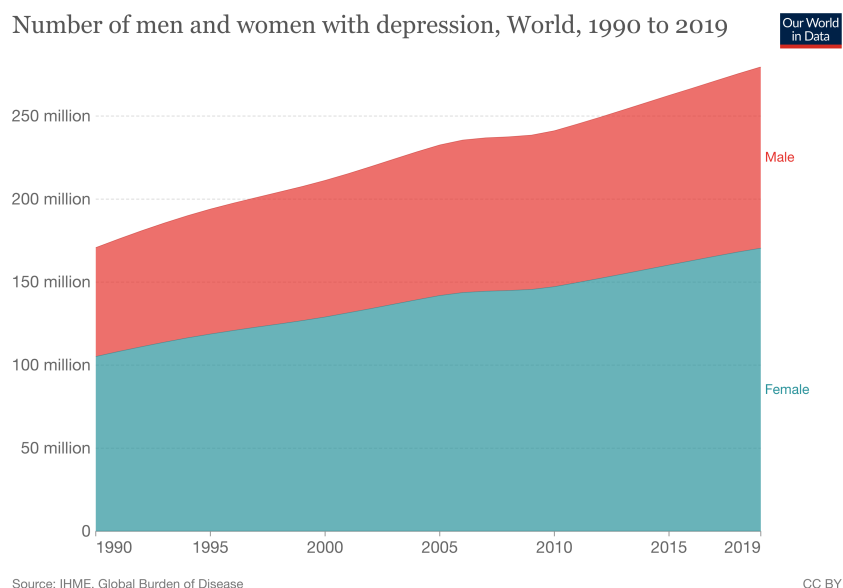


Figura 2: Número de personas con depresión en el mundo, desde 1990 a 2020, tomada de Our World in Data

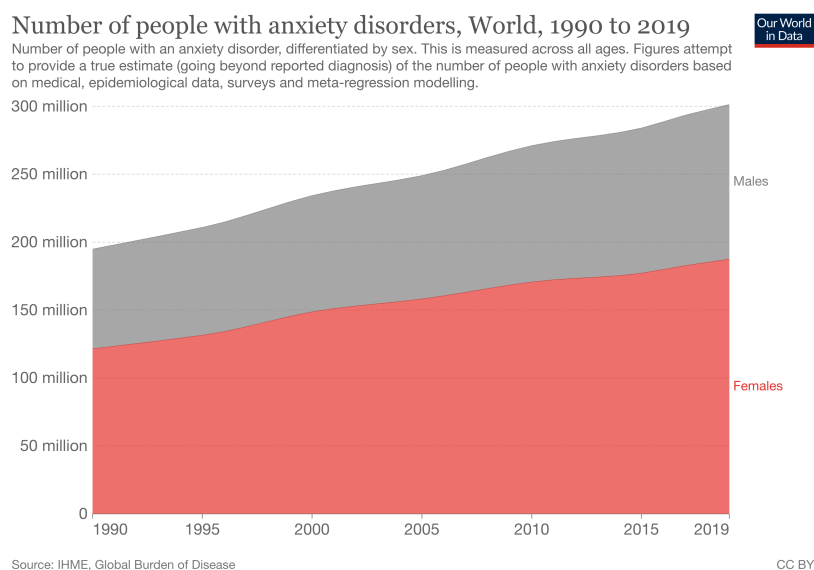


Figura 3: Número de personas con ansiedad en el mundo, desde 1990 a 2020, tomada de Our World in Data

Tras la crisis a nivel mundial vivida por la llegada de la COVID-19, han surgido números estudios que hablan del aumento de trastornos de salud mental en general. Sin embargo, resulta alarmante el aumento de estas afecciones en población infantil y juvenil, de hecho, organizaciones como UNICEF (2021) se han centrado por primera vez en analizar el estado de la salud mental, tal y como refleja el informe de “El Estado Mundial de la Infancia 2021”, que pone especial atención a la influencia en la salud mental tanto de los factores de riesgo como de los de protección presentes en el hogar, en la escuela y en la comunidad.

Tal y como se recoge en dicho informe, en el mundo, más de 89 millones de adolescentes varones entre 10 y 19 años y más de 76,5 millones de mujeres adolescentes entre 10 y 19 años viven con un trastorno mental. (UNICEF, 2021)

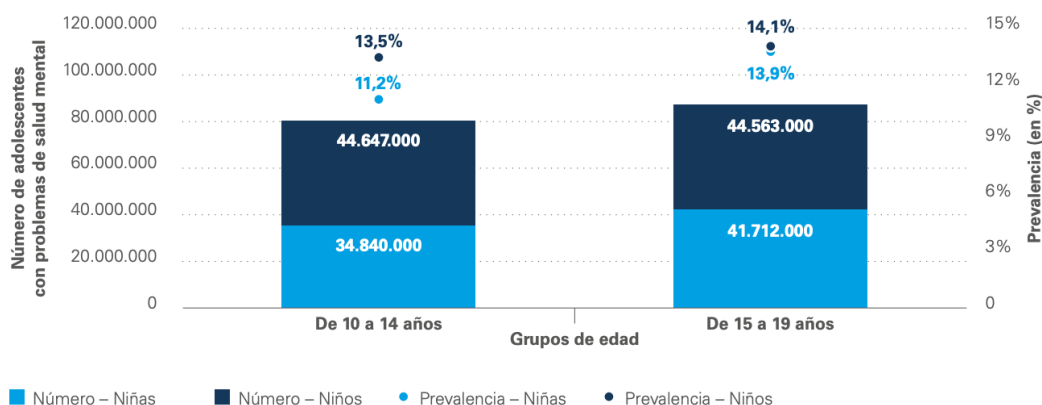


Figura 4: Estimación de la prevalencia y el número de adolescentes con trastornos mentales a nivel mundial, 2019, tomada de UNICEF (2021)

Nota figura 4: Las cifras se han redondeado hasta la cifra de 1.000 más cercana; los cálculos están basados en los siguientes trastornos: depresión, ansiedad, bipolaridad, alimentación, espectro autista, conducta, esquizofrenia, discapacidad intelectual idiopática, déficit de atención/hiperactividad (TDAH) y un grupo de trastornos de la personalidad. Fuente: Análisis de UNICEF realizado a partir de las estimaciones del Estudio de la carga mundial de enfermedades de 2019 del Instituto de Métricas y Evaluación de la Salud.

De los problemas de salud mental analizados en este informe, la ansiedad y la depresión representan más del 40% de estos trastornos de salud mental diagnosticados; los demás incluyen el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad, el trastorno de la conducta, la discapacidad intelectual, el trastorno bipolar, los trastornos alimentarios, el autismo, la esquizofrenia y un grupo de trastornos de la personalidad. (UNICEF, 2021)

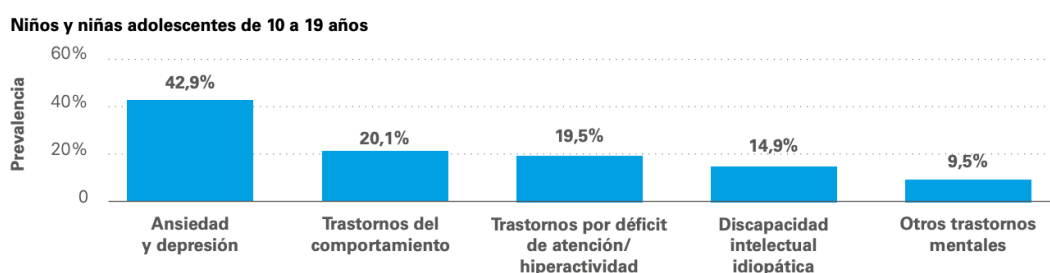


Figura 5: Estimación de la prevalencia de ansiedad, depresión y otros trastornos en adolescentes de 10 a 19 años, 2019, tomada de UNICEF (2021)

Nota: La suma de la prevalencia de los trastornos individuales supera el 100% debido a la comorbilidad entre los trastornos; depresión, la ansiedad, la bipolaridad, los trastornos de alimentación, los trastornos del espectro autista, los trastornos de conducta, esquizofrenia, la discapacidad intelectual idiopática, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y un grupo de trastornos de la personalidad. Fuente: análisis de UNICEF realizado a partir de las estimaciones del Estudio de la carga mundial de enfermedades de 2019 del Instituto de Métricas y Evaluación de la Salud.

Siendo el porcentaje de nuestro país (20,8%) cuatro puntos superior a la media europea (16,3%), es decir, aproximadamente dos de cada diez adolescentes españoles entre 10 y 19 años padecían problemas de salud mental en 2019, el porcentaje más elevado de los



33 países europeos analizados por UNICEF (2021), en su informe Estado Mundial de la Infancia 2021.

En este informe se pone de manifiesto la urgencia de invertir en la salud mental de niños y adolescentes, y se defiende realizar intervenciones que han demostrado ser eficaces en ámbitos como la salud, la educación y la protección social como los programas de crianza o los programas integrales en la escuela, ya que, si dejamos de lado la salud mental de los niños, minamos su capacidad de aprender, trabajar, establecer relaciones significativas o contribuir al mundo. (UNICEF, 2021)

Tal y como manifiesta la defensora de los derechos humanos Lea Labaki, quien colabora en el Estado Mundial de la Infancia, (UNICEF, 2021, p.8): “No reconocemos que el malestar psicológico no es un comportamiento desviado que deba reprimirse y ocultarse, sino un aspecto normal de la experiencia humana”

Así mismo, la investigación realizada por Gallup para el próximo informe de UNICEF titulado Changing Childhood indica que existe una firme demanda para que se tomen medidas, y que para abordar los problemas de salud mental, es mejor compartir experiencias con otras personas y buscar apoyo que hacerlo solo, según una media del 83% de los jóvenes de entre 15 y 24 años de 21 países. (UNICEF, 2021, p.19)

Según se recoge en el nuevo Atlas de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), la pandemia de la COVID-19 está poniendo de manifiesto una creciente necesidad de apoyo en materia de salud mental a la que no se está pudiendo dar respuesta, tal y como se recoge en la última edición del Atlas, OMS (2021a) que incluye datos de 171 países, y en la que se recoge que no se ha producido una ampliación de los servicios de atención de salud mental de calidad que se ajuste a las necesidades.

Tal y como expreso el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud «Debemos atender esta llamada de atención y actuar al respecto acelerando drásticamente el aumento de la inversión en salud mental, porque no hay salud sin salud mental» (OMS, 2020)

Y como recoge el resumen ejecutivo de “Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar” realizado por la OMS (2021b), para garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades, se hace evidente la necesidad de centrarse en la salud mental de los adolescentes ya que suponen el 16% de la población mundial

3.2 LAS REPERCUSIONES DE LA PANDEMIA Y SUS EFECTOS SOBRE LA SALUD MENTAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

La salud mental de niños y adolescentes es un tema que lleva años preocupando a distintas entidades, tal y como recoge el Comité de Derechos del Niño, en sus Observaciones Finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España, donde consideró prioritario que se adoptara una política nacional de salud mental infantil y se redujeran las listas de espera que permiten acceder al servicio de salud mental. (Del Niño, 2018)



Sin embargo, la pandemia y el extenso confinamiento se han convertido en una adversidad psicosocial añadida. Los niños y los adolescentes son uno de los grupos más afectados por el cese de muchas de sus fuentes de interacciones sociales, las limitaciones en la capacidad de relacionarse con sus iguales y las dificultades para realizar actividades en el exterior, aspectos que son fundamentales en su desarrollo y en su salud física y mental; y todo esto ha llevado a que las cifras aportadas por los profesionales de la salud reflejaran un aumento drástico en trastornos mentales en niños y adolescentes, que recogían un empeoramiento de los síntomas debido al desconocimiento por parte de sus cuidadores de cómo enfrentarse a éstos. (Ulloa, 2021)

La pandemia generada por la COVID-19 ha alterado en muchos aspectos la forma de vida de nuestra sociedad. Aunque son los niños y los adolescentes quienes han experimentado de forma más acusada los efectos que han tenido las medidas de salud pública dispuestas para frenar la propagación del virus. Según Paricio y Pando (2020), históricamente, las pandemias que provocan las enfermedades infecciosas se asocian a un aumento de la ansiedad, la depresión y el estrés postraumático especialmente en la población infantil y adolescente, y complican los duelos debidos a la pérdida de seres queridos cuando no se pueden llevar a cabo los rituales de despedida; factores como la medida del confinamiento, la distancia social, la falta de interacción entre iguales, las dificultades para practicar la actividad física y hacer ejercicio en el exterior, pueden provocar dificultades en su desarrollo físico y socioemocional; especialmente en el caso de menores con un diagnóstico previo de trastorno mental.

De igual manera, los niños y adolescentes que desarrollen síntomas como irritabilidad, ansiedad, tristeza excesiva, fobias, miedos desbordantes o dificultades para elaborar el duelo, deberían ser valorados por un profesional de la salud mental, y las estrategias de prevención se hacen necesarias en este tipo de crisis, en las que es fundamental fomentar hábitos de salud física y mental apropiados y aportar herramientas de gestión emocional a las familias y educadores que estén en contacto con los niños o adolescentes. (Paricio y Pando, 2020)

Según se recoge en el informe Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19 de España, UNICEF (2020), todo lo vivido con la pandemia tanto en España como en el mundo entero, es tan excepcional, que todavía no hay información concluyente sobre los efectos a nivel psicológico en niños, niñas y adolescentes, ni a corto, ni a medio ni a largo plazo, sin embargo, la experiencia en crisis humanitarias previas y los incipientes estudios realizados al respecto, indican la especial vulnerabilidad que tienen los niños y adolescentes y la importancia de reforzar la prevención y la detección de posibles problemas. Según algunos expertos, los niveles de estrés postraumático pueden llegar a ser cuatro veces mayores en los niños que han pasado por un confinamiento y estos episodios pueden producirse hasta tres años después. (Paricio y Pando, 2020)

La situación extraordinaria que estamos viviendo provoca respuestas emocionales que podrían parecer desreguladas pero que pueden ser la respuesta al dolor, al miedo o al sufrimiento sostenido en el tiempo. Por lo que, tal y como indica Pepa Horno de Espirales, Consultoría de Infancia, no se trata de “patologizar” las respuestas que están teniendo los niños y los adolescentes, sino de estar atentos a la evolución de los síntomas, y al mismo tiempo establecer medidas para poder acompañar las expresiones emocionales de los



menores y ayudarles a elaborar las vivencias que han tenido todo este tiempo, ya que, en estas etapas, el desarrollo cognitivo, social y emocional es crucial, y las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia, conforman la salud mental que tendrá esa persona en el futuro. (UNICEF, 2020).

Las vivencias adversas son comunes en la infancia, y la resiliencia es la capacidad de enfrentarse a esas experiencias a través de una adaptación psicológica, social o neurobiológica, de hecho, algunos estudios hablan de que un 66,7% de los adolescentes han vivido al menos una adversidad, y casi un 50% ha vivido más de una. Las adversidades más frecuentes son que los padres sufran una enfermedad (24%); dificultades económicas (22%), discordia familiar (18%) o consumo de alcohol de alguno de los padres (17%). Siendo muy posible que estas adversidades se den en mayor escala en la época de la pandemia. (Robledo-Rengifo y Quintero-Cadavid, 2020)

Las situaciones de pandemia y el confinamiento tienen consecuencias negativas para la salud física y mental y se asocian con un incremento en la población infantil y adolescente de sintomatología depresiva, ansiosa y postraumática, pudiendo llegar a afectar a su desarrollo, por ello, las autoridades competentes deben enfrentarse al reto de preservar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, (Sandín, Valiente, García-Escalera y Chorot, 2020) y cuidar su salud mental y su desarrollo integral, reforzando la accesibilidad a la red de salud mental y diseñando estrategias de protección y de prevención de la población infantil y juvenil.

3.3 LA PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN LOS ODS

Dadas estas circunstancias, resulta indispensable que España mantenga su compromiso con los niños, las niñas y los adolescentes más vulnerables a través de la Ayuda Oficial al Desarrollo, que ofrece el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, la Cooperación Española debe apoyar las medidas que buscan transversalizar la salud mental en todos los ámbitos de actuación, y es por eso, que la Agenda 2030 deja clara esta postura considerando la salud mental una prioridad transversal. (UNICEF, 2020).

La relación entre la salud mental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) es clara, la vulneración de los derechos o la discriminación le afectarían directamente, por eso, la forma en la que se trabaje la mejora educativa, la disminución de desigualdades, la reducción de la pobreza y el hambre, la universalización del trabajo decente, la lucha contra la violencia y por la igualdad de género, impactarán fuertemente en la salud mental, sobre todo en la de aquellos grupos de sean más vulnerables (Pérez y Ziglio, 2020).

La Agenda 2030 reconoce la importancia de la salud mental en pro del bienestar universal y de una vida saludable, es por esta razón que la promoción de la salud mental es un elemento fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

“La Oficina Europea de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó en septiembre de 2012 el programa Health 2020 (...) Las razones por las cuales el programa Health 2020 de la Oficina Europea de la OMS incluyó en 2012 el fortalecimiento de la resiliencia entre sus cuatro prioridades se ha vuelto dramáticamente evidentes en nuestros



esfuerzos diarios para enfrentar la pandemia provocada por la COVID-19. La resiliencia se configura además como un requisito previo fundamental no solo para la promoción de la salud, sino para el cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS en su conjunto. La resiliencia nos brinda oportunidades para un cambio positivo, ambientalmente sostenible y duradero ante la cambiante realidad que nos rodea. “ (OMS, 2012, citado en Pérez y Ziglio, 2020, p. 3)

Health 2020 (OMS, 2013b), es el marco de políticas de salud aprobado por los 53 países de la región de Europa, en la sesión del Comité Regional de la OMS para Europa en septiembre de 2012, este acuerdo se centra en mejorar el liderazgo para mejorar la salud para todos y reducir las desigualdades en temas de salud.

El marco se centra en problemas de salud más importantes de la actualidad e identifica cuatro áreas de prioridad para la acción política, estableciendo 4 áreas como prioridades en las que centras las acciones y las inversiones (OMS, 2013b):

- Área de prioridad 1: Invertir en salud a través de un enfoque de ciclo de vida y empoderamiento de las personas.
- Área de prioridad 2: Abordar los principales desafíos sanitarios de Europa: enfermedades contagiosas y enfermedades no contagiosas
- Área de prioridad 3: Fortalecer los sistemas de salud centrados en las personas, la capacidad de salud pública y preparación, vigilancia y respuesta ante emergencias
- Área de prioridad 4: Crear comunidades resilientes y entornos de apoyo

El marco político de Health 2020, tiene como objetivo movilizar políticas tanto desde los ministerios de salud como desde los gobiernos y los órganos locales, así como fomentar el compromiso y la participación de la sociedad, en materia de salud. (OMS, 2013b)

3.4 ¿POR QUÉ INTERVENIR EN LA ADOLESCENCIA?

Tal y como afirma la doctora Margaret Chan en el Plan de acción sobre salud mental 2013-2020: “El bienestar mental es un componente fundamental de la definición de salud según la OMS. La buena salud mental hace posible que las personas materialicen su potencial, superen el estrés normal de vida, trabajen de forma productiva y hagan aportaciones a su comunidad” (OMS, 2013a, p. 5).

Y así lo recoge el resumen ejecutivo de “Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar” realizado por la OMS (2021b), a medida que se tratan de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 3: «Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades», se hace evidente la necesidad de centrarse en la salud mental de los adolescentes ya que suponen el 16% de la población mundial.

La etapa de la adolescencia no comenzó a ser considerada como una etapa diferenciada hasta principios del siglo XX, (Quintero, 2020) en aquella época, se dieron ciertos cambios sociales que fueron determinantes para que se considerara la adolescencia como una etapa de la vida con identidad propia, como la escolarización o la prohibición del

trabajo infantil. En 1907, el pedagogo, psicólogo y fundador de la American Psychological Association (APA) publicó su obra *Adolescencia*, que fue considerada la primera sobre la psicología de esta etapa, que caracterizaba esta época como un periodo de tormento, indefinición caos, ... es decir, de vivencias conflictivas, pues ya desde los tiempos de Sócrates los adolescentes se han mostrado inestables e impredecibles, y esto ha sido común a todas las épocas. (Quintero, 2020)

La adolescencia es una etapa compleja, de desarrollo y maduración cerebral en la que confluyen varios cambios al mismo tiempo, la adolescencia es una etapa definida como un “periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta; que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales” (Santrock y Navarro, 2003, p. 13).

De igual forma, esta etapa también conlleva un gran impacto psicosocial, ya que en esta etapa, los niños que están en transición de convertirse en adultos, comienza a modificar la manera de relacionarse con su entorno, modificando el vínculo que tienen con el exterior y buscando pasar más tiempo con sus iguales que con su familia, aunque sin duda, los problemas o circunstancias que surjan dentro de su ámbito familiar, van a seguir influyendo sobre ellos y afectándoles (Ramírez-Osorio & Hernández-Mendoza, 2012) Sin duda la etapa de la adolescencia es el momento oportuno para prevenir enfermedades y promover la salud debido a la neuroplasticidad del cerebro adolescente y la posibilidad de intervenir de forma temprana en el momento en el que empiezan a aparecer la mayoría de comportamientos de riesgo y de problemas de salud mental. (OMS, 2021b)

En las recomendaciones recogidas en las Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar, OMS (2021b), aparecen dos que remarcan especialmente la importancia de hacer intervenciones psicosociales con adolescentes para promover una buena salud mental.

En la recomendación A, se cita: “Deberían ofrecerse intervenciones psicosociales universales dirigidas a todos los adolescentes. Estas intervenciones promueven una buena salud mental, a la vez que previenen y reducen el comportamiento suicida, los trastornos mentales (como la depresión y la ansiedad), las conductas problemáticas de agresividad o de oposición y el consumo de sustancias”, (OMS, 2021b, p. 9) remarcando la importancia de centrar las intervenciones en el aprendizaje social y emocional e incorporar aspectos como, por ejemplo, la regulación emocional, la resolución de problemas, las aptitudes interpersonales, la atención consciente, la asertividad y la gestión del estrés.

Y en la recomendación D, se propone: “Deberían ofrecerse intervenciones psicosociales dirigidas a los adolescentes con síntomas emocionales”, centrándose la fuerza de la recomendación en lo tocante a la reducción de síntomas de depresión/ansiedad, a la prevención de trastornos mentales (depresión y ansiedad) y a la promoción de una buena salud mental, que es condicional en lo que respecta a mejorar la asistencia a la escuela. (OMS, 2021b, p. 10)

3.5 EN BUSCA DE LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS MENTALES EN LA ADOLESCENCIA

La etapa de la adolescencia es crítica, ya que como revelan distintos estudios, de los trastornos mentales de la edad adulta, el 50% comienzan entre los 12 y los 18 años de edad. Es por esto, por lo que, para las políticas preventivas y asistenciales en cuestiones de salud mental, la población adolescente es un objetivo (Casañas y Lalucat, 2018)

Age of onset of mental health disorders

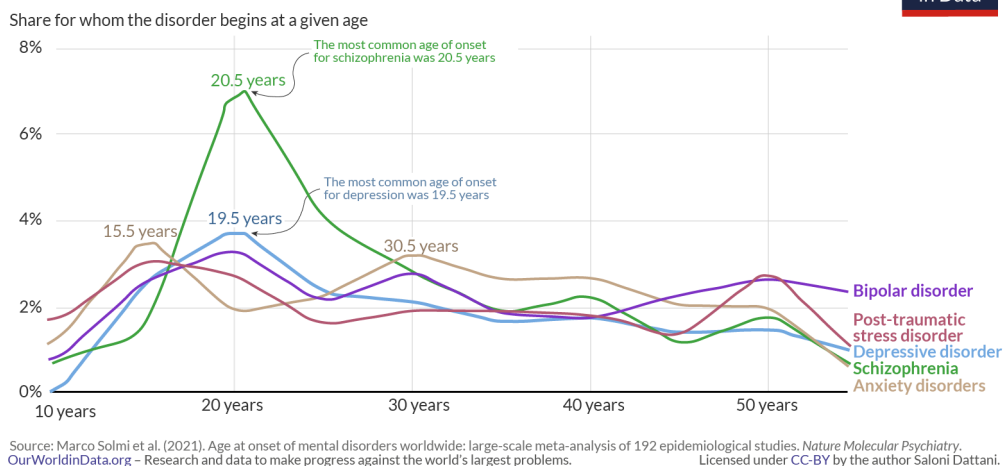


Figura 6: Edad en la que aparecen los trastornos mentales, tomada de Our World in Data

Según Casañas y Lalucat, (2018), generalmente la etapa de la adolescencia se considera un periodo de buena salud tanto general como mental, y la mayoría de los/as adolescentes no sufre ningún trastorno mental, si bien es cierto, que la adolescencia es la etapa de la vida en la que comienzan los trastornos mentales más graves, que suelen reconocerse de forma tardía debido a la falta de conocimientos sobre salud mental, al estigma que hay sobre ella, y a la tardanza en pedir ayudas.

Por eso es importante mejorar los conocimientos que hay sobre trastornos mentales tal y como reflejan los estudios sobre alfabetización en salud mental (ASM en adelante). Las intervenciones de ASM en adolescentes en centros escolares reflejan que de esta forma se incrementan los conocimientos sobre las enfermedades mentales y sus manifestaciones, se reduce el estigma de las mismas, y mejoran el bienestar emocional y las conductas. (Casañas y Lalucat, 2018)

El informe de la OMS (2004b), Prevención de Trastornos Mentales: Intervenciones Efectivas y Opciones de Políticas se centra en la prevención primaria de los trastornos mentales, examinando las intervenciones universales, selectivas e indicadas y proponiendo estrategias efectivas para que se puedan implementar en todos los países a través de la política y la medicina.

Según el Informe del Instituto de Medicina de Mrazek & Haggerty, (1994, citado en OMS, 2004b, p.18), se ha establecido un marco de referencia para la intervención en los trastornos mentales según la clasificación de la prevención de las enfermedades físicas (Gordon, 1983, 1987, citado en OMS, 2004b, p.18) y las distinciones clásicas de salud

pública entre prevención primaria, secundaria y terciaria; de forma que las intervenciones preventivas universales, selectivas e indicadas se englobarían dentro de la prevención primaria; la disminución de la proporción de casos de trastornos en la población (prevalencia) a través de la detección y tratamiento temprano se incluiría en la prevención secundaria; y las intervenciones dirigidas a reducir la discapacidad, mejorar la rehabilitación y prevenir las recaídas y recurrencias de la enfermedad, estarían en la prevención terciaria.

Hay que considerar la salud mental desde una perspectiva integral, en la que intervienen factores biológicos, psicológicos y sociales, tanto de origen individual como familiar y social. Las ciencias sociales, biológicas y neurológicas (OMS, 2004b) han hecho grandes contribuciones respecto al rol de los factores de riesgo y protección en el desarrollo de los trastornos mentales y la salud mental deficiente; ambos tipos de factores, de riesgo y de protección, ya sean biológicos, psicológicos, sociales o ambientales, al igual que sus interacciones, se han identificado en diferentes etapas de la vida, incluso en la etapa fetal.

Sin embargo, en líneas generales, lo que predispone a que las personas cambien de una condición mentalmente saludable a una condición de mayor vulnerabilidad para desarrollar enfermedades o trastornos mentales, evolucionando después a un problema mental y, por último, a un trastorno mental en sí mismo, es el efecto acumulado de la presencia de múltiples factores de riesgo, la falta de factores de protección y la interacción de situaciones de riesgo y protección. (OMS, 2004b)

Figura 1. **Determinantes de salud mental y bienestar**

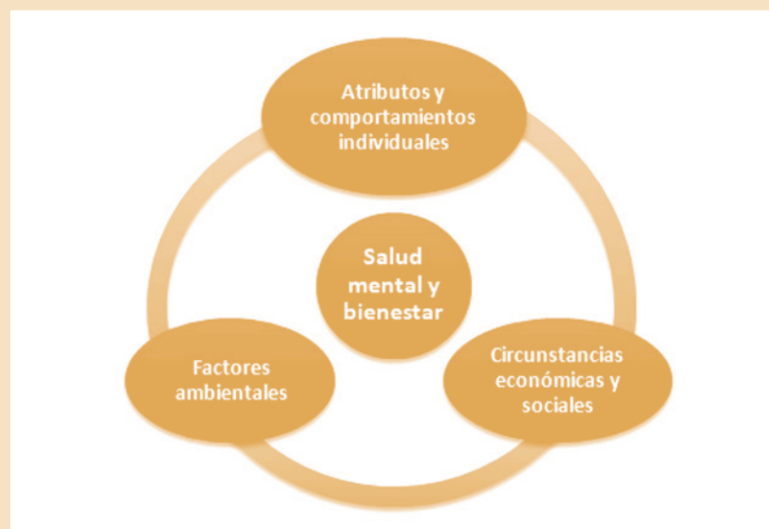


Figura 7: Determinantes de salud mental y bienestar y su interacción, tomado de Casañas y Lalucat (2018)

Para Casañas y Lalucat (2018), es importante destacar que estos determinantes interactúan entre sí de una manera dinámica, y que pueden trabajar a favor o en contra del estado de salud mental de un individuo en particular, de esta manera pueden ejercer una función protectora (factores de protección) para el desarrollo y mantenimiento de la salud mental de la persona, o pueden constituir un riesgo para la misma (factores de riesgo).

Tabla 1. **Determinantes de salud mental**

<i>Nivel</i>	<i>Factores adversos</i>		<i>Factores protectores</i>
Atributos individuales	Autoestima baja	↔	Autoestima, confianza
	Inmadurez cognitiva/emocional	↔	Habilidad para resolver problemas y gestionar el estrés y la adversidad
	Dificultades comunicativas	↔	Habilidades de comunicación
	Enfermedad médica, uso de sustancias	↔	Salud física, aptitud física
Circunstancias sociales	Soledad, duelo	↔	Soporte social de la familia y amigos
	Negligencia, conflictos familiares	↔	Crianza de los hijos / interacción de la familia
	Exposición a la violencia/abusos	↔	Seguridad y seguridad física
	Bajos ingresos y pobreza	↔	Seguridad económica
	Dificultades o fracaso escolar	↔	Logro escolar
	Estrés en el trabajo/desempleo	↔	Satisfacción y éxito en el trabajo
	Pobre acceso a los servicios básicos	↔	Igualdad de acceso a los servicios básicos
Factores ambientales	Injusticia y discriminación	↔	Justicia social, tolerancia, integración
	Desigualdades sociales y de género	↔	Igualdad social y de género
	Exposición a la guerra / desastre	↔	Seguridad y seguridad física

Adaptado de: World Health Organization. Risks to mental health: an overview of vulnerabilities and risks factors. World Health Organization 2012.

Figura 8: Factores determinantes de salud mental, tomado de Casañas y Lalucat (2018)

Para prevenir los problemas de salud mental, las intervenciones deben reducir los factores de riesgo y reforzar los factores de protección a lo largo de la vida de las personas; cuánta mayor influencia tengan los factores individuales, mayor será el efecto preventivo que se pueda esperar cuando se implementen con éxito las intervenciones; por tanto, resulta esencial que los determinantes trabajados en las intervenciones preventivas sean maleables y abarquen factores específicos de la enfermedad, así como los factores genéricos de riesgo y protección, que son los comunes a varios problemas y trastornos mentales. OMS (2004b)

Según la OMS (2004b), las intervenciones preventivas se enfocan en la reducción de factores de riesgo y en el aumento de los factores de protección relacionados con la salud mental. Aunque hay diferentes matices de definiciones, la prevención de los trastornos mentales es ampliamente entendida de acuerdo a Mrazek & Haggerty, (1994, citado en OMS, 2004b, p.17), como "reducir la incidencia, prevalencia, recurrencia de los trastornos mentales, el tiempo en que las personas permanecen con los síntomas o la condición de riesgo para desarrollar una enfermedad mental, previniendo o retardando las recurrencias y disminuyendo también el impacto que ejerce la enfermedad en la persona afectada, sus familias y la sociedad "

La prevención de los trastornos mentales se centra en los determinantes que ejercen una influencia causal, predisponiendo la aparición de los trastornos mentales: los factores de riesgo están asociados con una mayor probabilidad de aparición de la enfermedad, mayor gravedad y mayor duración de los principales problemas de salud; y los factores de protección se relacionan con las condiciones que mejoran la resistencia de las personas a los factores de riesgo y trastornos, y han sido definidos como factores que modifican,



aminoran o alteran la respuesta de una persona a algunos peligros ambientales que predisponen a una consecuencia de inadaptación (Rutter, 1985, citado en OMS, 2004b).

Según la OMS (2004b) los factores de riesgo y de protección específicos de la enfermedad mental son los que generalmente están relacionados con el desarrollo de ese trastorno en concreto, por ejemplo, el pensamiento negativo está específicamente relacionado con la depresión, y la depresión mayor está específicamente relacionada con el suicidio

Por lo tanto, aquellas intervenciones que abordan con éxito los factores genéricos de protección y los de riesgo, pueden originar un gran espectro de efectos preventivos. Los factores individuales de protección son idénticos en su mayoría a las características de una salud mental positiva (OMS, 2004b): la autoestima, la fortaleza emocional, el pensamiento positivo, las destrezas sociales; la resolución de problemas, las habilidades para el manejo del estrés y los sentimientos de control.

3.6 LA RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

A partir de los años sesenta, la psicología empírica empezó a dar un valor mayor a los aspectos cognitivos y su influencia en el comportamiento. Junto a otros autores, los trabajos de Bandura (1982, citado en Garrido y Sotelo, 2005), demostraron el impacto que pueden tener los pensamientos y creencias sobre el comportamiento, proporcionando herramientas terapéuticas eficaces para controlar la depresión y la ansiedad.

A su vez, Martín Seligman (1981, citado en Garrido y Sotelo, 2005), defiende que el pesimismo es un estilo de pensamiento que se caracteriza porque la persona se hace una explicación de la adversidad como algo permanente, personal y universal, lo que lleva a la indefensión y a la desesperanza. En cambio, un pensamiento optimista, ve la adversidad como específica, transitoria y externa, lo que le permite sentir que el cambio es posible y vivir la esperanza, haciendo que la persona esté dispuesta a continuar, esforzarse, ponerse en pie, buscar alternativas y resistir frente a la adversidad.

En el artículo Educar para la resiliencia, un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social de Garrido y Sotelo (2005) se recoge que el término resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa “volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar”.

Este término que se usa en física ha sido adaptado a las ciencias sociales para describir a aquellas personas que aun naciendo y/o viviendo en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito. Rutter (1992, citado en Garrido y Sotelo, 2005) sostenía que en educación resiliencia significa lo mismo que en física, una dinámica positiva, la capacidad de volver hacia adelante, donde la resiliencia humana no es simplemente resistir, sino que permite la reconstrucción.

Según Garrido y Sotelo (2005), la resiliencia ha despertado el interés de los investigadores que han ido redefiniendo el concepto de unos a otros, como se refleja en las siguientes definiciones de diversos autores:



- Bolwby (1992) fue de los primeros en utilizar el término resiliencia, definiéndola como "resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir".
- Según los cuadernos del BICE (1994), es "la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva"
- Para Grotberg (1995) sería "La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas"
- Vanistendael y Lecomte (2002) la definen como "la resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles"
- Para Cyrulnik, (2002), "la resiliencia es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural. Es el arte de navegar en los torrentes"

La resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que los niños nacen, sino como un proceso interactivo entre los niños y su entorno, (Rutter, 1992, citado en Garrido y Sotelo, 2005)

Por lo tanto, la resiliencia se puede considerar una responsabilidad compartida con los profesionales que están en contacto con los niños y los adolescentes, ésta se da como resultado entre los factores protectores, los de riesgo y la personalidad del niño o adolescente, es decir, que la resiliencia es un proceso complejo, que se construye en función de sí mismo y de su contexto. (Garrido y Sotelo, 2005)

Según Arciniega (2005), la resiliencia, ofrece una nueva perspectiva en el ámbito de la psicología y en el ámbito de la educación, al confiar en las fortalezas de las personas y las posibilidades que tienen para hacer cambios positivos, y de esta forma, la resiliencia abre una puerta al optimismo y a la confianza en las capacidades de adaptación y de mejora de las personas. Las nuevas investigaciones que surjan al respecto serán las encargadas de perfilar los ámbitos de aplicación y los límites de este nuevo enfoque.

3.6.1 Cómo se construye la resiliencia

Generalmente los niños y niñas encuentran la protección y el modelo que necesitan para desarrollarse en su familia, (Garrido y Sotelo, 2005), aunque no siempre es así y a veces, debido a un cúmulo de circunstancias, la falta de esta protección hace que sea vea afectado su desarrollo cognitivo, físico, emocional, ...y esto afecta a su desarrollo evolutivo en cuestiones como su competencia, su capacidad de adaptación social y sus aprendizajes escolares, y es en estos casos cuando la resiliencia ofrece una forma de prevenir.

La escuela es el lugar donde generalmente socializan los niños y niñas, y dónde suelen manifestarse las dificultades, por eso, los docentes, con su compromiso con el cuidado de la infancia, desarrollan un gran papel en la detección si alguno de los menores está sufriendo una situación de riesgo, pero sobre todo pueden marcar la diferencia y contribuir a desarrollar la resiliencia. (Garrido y Sotelo, 2005)

Si bien es cierto que existen factores constituyentes que favorecen tener una personalidad resiliente, como la salud, el sexo, el temperamento o la inteligencia potencial, la

resiliencia es una capacidad que se puede aprender y mejorar, por esta razón, el proceso de resiliencia se asocia con la Optimización Evolutiva que se centra en la forma de fomentar el desarrollo óptimo de los sujetos y prevenir riesgos y se puede afirmar que la optimización del desarrollo humano es algo más que la capacidad de resistir a la adversidad, requiere el enriquecimiento al mayor nivel posible y todo aquello que contribuye a su logro. (Arciniega, 2005)

Para Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte (2002), la resiliencia es una construcción compleja que podría asemejarse a una casita que se construye con cimientos sólidos, en su modelo de la casita de resiliencia, cada estancia representaría un posible campo de intervención para construir o reestablecer la resiliencia que habría que estudiar en cada caso.

En la base tendríamos el suelo sobre el que se construye y que hace referencia a las necesidades elementales, en esta base también encontramos la red de relaciones sociales y la aceptación profunda de la persona, independientemente de su comportamiento; este punto es primordial, y bilateral, es decir, el adulto acepta al niño o adolescente, y éste, debe permitir que se le acepte. (Garrido y Sotelo, 2005)

En la planta baja se encuentra la capacidad de encontrar sentido a la vida, y que es un nivel totalmente personal, aunque no individual, se trata de apreciar la existencia y puede ser a través de cuidar a otras personas o seres vivos, responsabilizarse de tareas, ser generoso o cuidar de la naturaleza, cuando un niño o adolescente siente que es capaz de descubrir un sentido a la vida se vincula con su entorno. (Garrido y Sotelo, 2005)

En el primer piso se encuentran las habitaciones de la autoestima, que está considerada como un factor esencial de la resiliencia, las competencias o aptitudes y el humor, aunque también es posible añadir otras estrategias de adaptación; en educación interesan especialmente las aptitudes y las competencias, no sólo las cognitivas sino también las relacionales y las de supervivencia, ya que así podremos expresar emociones, sentimientos, pensamientos o la capacidad de desenvolvernos en la vida. (Garrido y Sotelo, 2005)

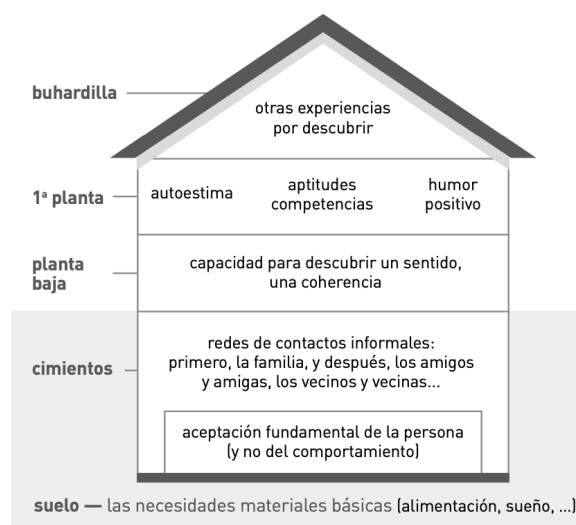


Figura 9: La casita, un modelo sencillo para la puesta en práctica de la resiliencia, tomada de Vanistendael, (2018, p. 24)



Hay que subrayar la importancia del elemento de las capacidades, en el sentido más amplio, ya que es un elemento sobre el que podemos actuar con cierta facilidad, podemos ayudar al niño o adolescente a desarrollar competencias deportivas, sociales, artísticas, profesionales, ... de forma que esto pueda influir de forma positiva en otros aspectos de su vida, aunque es muy importante, que el desarrollo de las competencias pueda basarse en dos elementos fundamentales: la calidad de la relación y darle sentido. (Vanistendael, 2018).

Si partimos del supuesto de que hay ciertos aspectos de resiliencia individuales y sociales, factores que amortiguan el estrés y que permiten que una persona salga enriquecida y fortalecida antes una situación traumática, sin caer en la enfermedad, deberemos tener en cuenta que entre los factores individuales se encuentran la resolución de problemas, el sentido del humor, la autonomía, la creatividad, la autoestima alta, la tolerancia a la frustración o la capacidad de pedir ayuda. (Fiorentino, 2008)

Y a nivel social, principalmente en la familia, factores como la presencia de apoyo incondicional al menos por parte de una persona significativa y estable emocionalmente, la unidad familiar, la búsqueda de sentido a los momentos difíciles, la presencia de iguales o la presencia de personas mayores que aporten una visión de transiciones positivas de la vida. (Fiorentino, 2008)

En resumen, según Fiorentino (2008) los factores que ayudan a fortalecer la resiliencia en niños/as y adolescentes serían:

- Tener un vínculo estable (apego seguro) con al menos una persona significativa
- Cuidado, amor, comprensión y apoyo por parte de los cuidadores
- Relaciones afectivas positivas en la escuela y ambiente educativo que establezca normas claras
- Un modelo social que fomente el aprendizaje constructivo
- Responsabilidad y exigencia de acuerdo a la edad/madurez del niño/a o adolescente
- Ofrecer oportunidades para desarrollar la capacidad cognitiva, la afectiva y la conductual, reconociendo las competencias y los logros
- Mostrar estrategias de resolución de problemas
- Fomentar la confianza en uno mismo y el autoconcepto positivo
- Apelar al positivismo y las expectativas de autoeficacia frente a situaciones estresantes
- Ofrecer un marco de referencia que permita desarrollar la capacidad de dar sentido al sufrimiento desde la ética, la moralidad y la espiritualidad.

El objetivo es ofrecer al niño/ y al adolescente herramientas para que tengan expectativas positivas de cara al futuro, comunique lo que necesita desde la asertividad, y pueda relacionarse de forma afectiva y armoniosa con su familia y con su entorno. (Fiorentino, 2008)

3.6.2 Resiliencia y escuela

Delors (1996, citado en Grewall, Brackett y Salovey, 2006) en su informe de la UNESCO referente a la educación del siglo XXI, señala la importancia de educar junto a las



competencias cognitivas las competencias emocionales de cada persona, ya que parece que existe consenso respecto a que las competencias emocionales son habilidades que pueden aprenderse mediante una instrucción adecuada.

Tal y como explican Coronado & Paneque (2015), si nos centramos en promover la competencia emocional de la resiliencia en la orientación educativa, es conveniente citar la definición de resiliencia de Grotberg (1995), “capacidad o competencia que posibilita a una persona, prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad.”

Grotberg (1995), quién estudió ampliamente este tema junto a otros investigadores diseñó un modelo de promoción de resiliencia interactivo, en el destacaba la enseñanza individualizada y personalizada, reconociendo a cada alumno como un ser único y valioso, que se basaba en las características positivas de lo que el alumno tiene y puede optimizar, centrándose en tres aspectos:

- El apoyo que estima el sujeto que puede recibir (yo tengo)
- Las fortalezas interiores con que se define la persona (yo soy, yo estoy)
- Las competencias relacionales y de resolución de problemas (yo puedo)

De cada uno de estos aspectos surgen los distintos factores de resiliencia (Mateu, García, Gil y Caballer, 2009) que se muestran a continuación:

Yo tengo

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

Yo soy

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

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

Según Cyrulnick (2001), la resiliencia se construye en la relación con el otro, tal y como ocurre con un desarrollo normal o con los trastornos mentales, tanto en lo positivo como en lo negativo estamos modelados por el otro, por el trato y la mirada que recibimos de los demás.



Los adultos que se encargan de los niños/as, los que les atienden, los que les valoran y les quieren pueden promover la resiliencia. Tanto en la infancia como en la adolescencia, la figura del profesor, y toda la experiencia escolar, se convierten en constructores de la resiliencia, cuando por diversas razones la familia del niño/a no ha sido capaz de crear un vínculo afectivo protector y estable, puede ser el profesor una figura sustitutoria, y la suma de las experiencias escolares ser una oportunidad para la compensación o restitución del niño o niña, que de no darse esa oportunidad puede derivare hacia la inadaptación. (Cyrulnick, 2002).

Fomentar la resiliencia en la escuela requiere profesores resilientes, que sean capaces de enfrentarse a las numerosas dificultades que conlleva su trabajo, los profesores que quieran fomentar la resiliencia deberán desarrollar habilidades que les ayuden a modificar actitudes negativas tanto suyas como del alumnado como la empatía, el pensamiento positivo o el optimismo, por eso, la formación de estos docentes para los retos de hoy debe incluir reforzar la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. (Uriarte, 2006)

Algunas revisiones que se recogen en el trabajo de Coronado (2010), señalan como las herramientas más relevantes para desarrollar la resiliencia en niños, la estabilidad en las relaciones emocionales positivas al menos con un persona significativa; un ambiente educativo con normas claras; el apoyo social; modelos sociales que permitan afrontar de forma constructiva las dificultades y los riesgos; el incremento gradual de las responsabilidades sociales; las auto-expectativas de eficacia de los logros y las competencias cognitivas adecuadas.

Si se entiende la escuela como un sistema abierto y que está sujeto a constantes transformaciones en las relaciones de interdependencia entre sus subsistemas: familia, alumnado, profesorado; se ve que un cambio en alguno de ellos podría provocar un cambio en otro subsistema o en sistema total, por lo tanto, hay que atender a los procesos interactivos que activan la resiliencia desde un enfoque ecosistémico, tomando al niño en su contexto como unidad de intervención. (Coronado, 2010)

Henderson y Milstein (2003, citados en Uriarte, 2006) recogen “seis pasos para fortalecer la resiliencia”, diferenciando cómo contrarrestar factores familiares y cómo favorecer la resiliencia desde la familia, la escuela y la comunidad:

Para contrarrestar factores familiares de riesgo.	Para favorecer la resiliencia.
1. Enriquecer los vínculos prosociales.	4. Ofrecer afecto y apoyo.
2. Fijar límites claros en la acción educativa.	5. Establecer objetivos retadores.
3. Enseñar habilidades para la vida.	6. Participación significativa.

Figura 10:

Los “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad, de Henderson y Milstein, tomado de Uriarte (2006, p. 9)

Los resultados que generan estos 6 pasos son personas en las que destaca el optimismo, la responsabilidad, un alto grado de autoestima y de autoeficacia; aunque sin duda el paso más importante es el afecto, pues resulta imposible superar la adversidad y crecer como humano sin el afecto (Henderson y Milstein, 2003, citados en Uriarte, 2006)

Todos estamos expuestos a vivir situaciones traumáticas, ninguna persona tiene “resistencia absoluta” ante las dificultades, por eso, la prevención ante estas vivencias a través del fortalecimiento de las capacidades internas y externas y el conocimiento de los procesos que suelen acompañar a estas vivencias son tan importantes, y es lo que hace que los centros educativos se conviertan en un medio idóneo para poner en práctica programas que fomenten la resiliencia. (Mateu, García, Gil y Caballer, 2009)



4 PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:

4.1 DIAGNÓSTICO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para poder elaborar el diagnóstico del proyecto de innovación educativa “Tutorías individualizadas de resiliencia” se ha realizado un proceso de investigación previo, necesario para concretar el objeto de estudio a llevar a cabo.

La finalidad última de este diagnóstico es confirmar si la hipótesis planteada es correcta y valorar la viabilidad que tendría su desarrollo. Es por ello, que siguiendo las indicaciones de Rodríguez y Valdeoriola (2009), en primer lugar, se ha planteado la hipótesis y se han establecido los objetivos del proyecto, para poder establecer después qué instrumentos serían los más adecuados para poder obtener la información necesaria para su estudio.

El problema ante el que nos encontramos y que ha motivado el proyecto de innovación, es el incremento de los problemas de salud mental en la adolescencia, tal y como se recoge en el informe de UNICEF (2021), el Estado mundial de la infancia 2021, 89 millones de adolescentes varones entre 10 y 19 años y 77 millones de mujeres adolescentes entre 10 y 19 años viven con un trastorno mental.

4.2 OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

A la vista de estos datos, el proyecto de innovación educativa “tutorías individualizadas de resiliencia” plantea dar respuesta a la problemática desde la prevención, a través de un programa de tutorías individuales para desarrollar la resiliencia donde trabajar con alumnos vulnerables que tengan dificultades emocionales, sociales o de conducta, así como establecer un grupo de apoyo entre docentes donde colaborar para buscar estrategias y recursos conjuntos.

Por lo tanto, la hipótesis que se plantea para esta investigación es que:

- Se pueden enseñar (y aprender) determinadas herramientas a determinados alumnos vulnerables en secundaria que les servirán de protección frente a posibles futuros trastornos de salud mental.

Es decir, que tras la implementación del programa de “tutorías individualizadas de resiliencia”, en los alumnos que participen, aumentarán sus factores de protección y cuando lleguen a estudios superiores como Bachillerato o Formación Profesional, estarán más protegidos y tendrán más herramientas personales, por lo que interviniendo en 3º de la ESO, al llegar a Bachillerato, habrá menos incidencia de trastornos de salud mental o se dará con menos intensidad.

El objetivo principal del proyecto de innovación es:

- Reducir la incidencia de alumnos que llegan a 1º-2º de bachillerato en el centro con trastornos de salud mental a través de un programa de tutorías individualizadas de resiliencia que se realiza en 3º de ESO.



Y los objetivos específicos y medibles que se pretenden cubrir a través de esta investigación son:

- Que los alumnos que participen en el programa de tutorías individualizadas de resiliencia aumenten su autoestima como factor de protección.
- Que en los alumnos que participen en el programa mejore su inteligencia emocional.
- Que los alumnos que han pasado por el programa tengan mayores habilidades sociales.
- Que mejore la resiliencia de estos alumnos.
- Analizar la viabilidad que tendría el proyecto de innovación “tutorías individualizadas de resiliencia”.
-

Y por últimos, como objetivos personales:

- Adquirir una metodología de investigación y de trabajo gracias al desarrollo de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM)
- Aprender sobre trastornos de salud mental en población general y en adolescencia
- Investigar y adquirir conocimientos sobre la resiliencia y sobre los factores de protección de los trastornos mentales.
- Adquirir herramientas y estrategias para relacionarme con el alumnado, en mi formación como profesora de secundaria de cara a mi desempeño como tutora.

4.3 METODOLOGÍAS A UTILIZAR EN EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Tal y como afirma Rincón “uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de nuestra investigación, es el objetivo que nos planteemos. Es decir, qué pretendemos con ella, o qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado” (Del Rincón, 1995, citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 13).

Por tanto, en función del tipo de información que queramos obtener, dispondremos de diferentes posibles herramientas a utilizar. Por un lado, la metodología cuantitativa se centra más en cuantificar, clasificar o extraer modelos estadísticos a partir de datos. Y, por otro lado, la metodología cualitativa busca obtener información más detallada de la investigación, como opiniones o percepciones de los participantes, (Rodríguez y Valldeoriola, 2009)

Teniendo en cuenta los objetivos que hemos definido para este diagnóstico, la metodología cuantitativa parece ser la más idónea, al ser la que se ajusta más a las características de la investigación y a los objetivos que se han planteado. (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 31)

Algunas de las características de esta perspectiva metodológica son: (Albert, 2007; Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Mateo y Vidal, 2000; citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2009):

- Visión objetiva, positivista, tangible y externa al investigador de la realidad educativa
- Su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones
- El análisis de los datos es cuantitativo (deductivo y estadístico) y está orientada a la comprobación, contraste o falsificación de hipótesis.

4.4 HERRAMIENTAS

Los tipos de diseño en la investigación cuantitativa y sus clasificaciones son múltiples dependiendo del tipo de criterio utilizado. En nuestro caso, como ocurre a menudo en educación, nos encontramos en una situación en la que no resulta posible la asignación aleatoria de sujetos, por lo que se va a realizar el estudio en grupos de sujetos ya establecidos. Para mejorar la validez interna es posible, por un lado, añadir un grupo de control que no recibe el tratamiento (y que permite apreciar si los cambios en el grupo se deben al tratamiento o no) y, por otro lado, una medida previa al tratamiento (pretest) que nos permita valorar el cambio producido en el grupo antes y después del tratamiento. Aunque en este tipo de diseños, la principal amenaza de la validez interna esté en la asignación no aleatoria de los grupos, lo que sería grupos no equivalente. Las diferencias iniciales entre estos grupos pueden afectar la VD, y por lo tanto, afectar a los resultados del posttest. (Rodríguez & Valldeoriola, 2009)

Es por esto, que el diseño que se va a utilizar un diseño pretest-posttest con un grupo no equivalente.

Tabla 1:

Diseño pretest-posttest con un grupo no equivalente, elaboración propia, tomada de Rodríguez & Valldeoriola (2009, p. 36 y 37)

GRUPO	ASIGNACIÓN	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST
A	noR	O	X	O
GRUPO	Asignación	Pretest	Tratamiento	Posttest
B	noR	O	-	O

En nuestra investigación, el grupo A, será el grupo en el que están los alumnos y alumnas de 3º de la ESO que reciben el tratamiento, y el grupo B, el grupo no equivalente, será el grupo de alumnos y alumnas que están cursando actualmente 1º de Bachillerato, y que no recibieron ninguna intervención en los cursos anteriores.

Una vez que se ha definido el problema y la hipótesis a investigar, y seleccionado el diseño de investigación y la muestra correspondiente, el siguiente paso es la planificación del proceso de recogida de datos y la metodología a utilizar, que en el caso del presente proyecto es la cuantitativa. Ciertamente, la obtención de datos de la realidad se hace imprescindible para dar respuesta al problema de investigación planteado en la fase inicial del proceso. El diseño de investigación sería el plan o estrategia proyectada que da respuesta a los objetivos planteados en el proyecto, valida o rechaza la hipótesis y resuelve el problema de investigación que se ha definido. (Rodríguez & Valldeoriola, 2009)



Una vez elegida la metodología de la investigación, se deben seleccionar las técnicas de recogida de información y los instrumentos que se van a usar, de acuerdo a la metodología a la hipótesis y al contexto. Los instrumentos son las herramientas concretas que permiten llevar a la práctica la obtención de información, estos tienen entidad propia y proporcionan poca flexibilidad al investigador. (Rodríguez & Valldeoriola, 2009)

En nuestro caso, para la toma de datos se han seleccionado tres instrumentos que recogerán información sobre la autoestima, el nivel de resiliencia y la inteligencia emocional de la muestra.

Para medir el nivel de autoestima, se ha elegido la Escala de Rosenberg, también conocida como EAR. Esta escala ha sido ampliamente analizada (González, Sigüenza & Solá, 2000), y es considerada como una de las mejores medidas de autoestima global. El test presenta un cuestionario con 10 preguntas, de las cuáles 5 están redactadas en positivo y 5 en negativo, a las que se responden mediante utilizando un formato tipo Likert de 4 puntos. En el proyecto se ha usado el test del libro Rosenberg (1973, citado en (González, Sigüenza & Solá, 2000), con una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos. (Ver Anexo I).

Para medir la resiliencia se utilizará la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), en su traducción de Novella (2002, citado en Ríos, 2021). Según estos autores la resiliencia se define como “una cualidad de la persona en función a su personalidad, la cual facilita su adaptación y reduce las secuelas estresantes”. En la escala de resiliencia que diseñaron, recogían 5 dimensiones de la misma: ecuanimidad, entendida como la percepción y el balance de vida en base a la experiencia y a los acontecimientos propios, adaptando las respuestas amenazas externas; sentirse bien solo, en el sentido de que cada persona debe afrontar las situaciones de la vida por sí misma; confianza en uno mismo, en sus calores y sus fortalezas; perseverancia para salir adelante a pesar de las dificultades; y satisfacción personal, en el sentido de comprender el propositivo de la vida (Novella, 2002, citado en Ríos, 2021)

En el instrumento de resiliencia (Ríos, 2021), a través de 25 ítems sintetizados en 5 dimensiones, que se responden en una escala de respuesta tipo Likert, de carácter ordinal, se evalúa la variable en la base a la ER- de Wagnild y Young, adaptada al castellano por Novella (2002, citado en Ríos, 2021), las preguntas relativas a cada ítem son las siguientes: ecuanimidad (7, 8, 11, 12) sentirse bien solo (3, 5, 19), confianza en sí mismo (6, 9, 10, 13, 17, 18, 24), perseverancia (1, 2, 4, 14, 15, 20, 23) y satisfacción personal (16, 21, 22, 25). (Ver Anexo II).

Para medir la inteligencia emocional se usará el Trait META-MOOD SCALE TMMS-24, la TMMS-24 es la versión reducida del test TMMS-48, que fue realizada por un grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004 citado en Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Esta versión, (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004), fue reducida del TMMS-48, eliminando algunos factores y reorientando en sentido positivo otros, incrementando su fiabilidad en todos sus factores. A los sujetos que la completan se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo).



La encuesta final (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004), está compuesta por 24 ítems, que se dividen en tres dimensiones Atención, Claridad y Reparación, habiendo 8 ítems por dimensión, con una fiabilidad para cada componente tal y como se recoge aquí: Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86). (Ver Anexo III).

“Una vez recogidos los datos, hay que organizarlos, analizarlos y dotarlos de significado para poder cumplir con los objetivos de nuestro proceso de investigación cuantitativa: conocer y explicar la realidad para controlarla y hacer predicciones (...) Desde el enfoque cuantitativo en el que nos situamos, y tal y como comentamos, el análisis de datos se suele hacer mediante procedimientos estadísticos que nos ayudan al análisis de los datos, expresar las leyes generales que rigen los fenómenos educativos, decidir si las hipótesis se confirman o se rechazan y al final, llegar a la generalización de los resultados” (Sabariego, 2003, citado en Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 43 y 44)

En el análisis estadístico, podemos distinguir entre varios tipos o niveles en función de la profundidad. Actualmente, el análisis estadístico es realizado casi en la totalidad de los casos, mediante programas informáticos que nos permiten realizar análisis más potentes. (Rodríguez & Valldeoriola, 2009)

El análisis de los datos se realizará por parte del orientador/a del centro que deberá analizar los resultados de los tests en ambos cursos y compararlos para poder sacar las conclusiones pertinentes.

4.5 DIAGNÓSTICO DE VIABILIDAD

4.5.1 Introducción

De cara a analizar la viabilidad del proyecto, se plantea una encuesta a docentes con experiencia como tutores para obtener información sobre su punto de vista respecto a la aceptación del proyecto, así como algunos puntos del mismo como el grupo de apoyo entre docentes y la necesidad de una formación previa.

4.5.2 Metodología

Una vez elegida la metodología de la investigación, para poder llevarla a cabo, se debe seleccionar una muestra, es decir, un sector de la población que sea representativo para obtener los resultados (Sierra, 2003, citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Después, se deben seleccionar las técnicas de recogida de información y los instrumentos que se van a usar, de acuerdo a la metodología a la hipótesis y al contexto. (Del Rincón, 1995).

Desde el punto de vista de la metodología cuantitativa, la encuesta es una de las técnicas que se suele utilizar para conseguir información. Según López y Pérez (2011), la encuesta se puede definir como “Técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados

de investigación, mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una determinada población o universo que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”.

El estudio se realizará a profesores de secundaria con experiencia como tutores. Para llevar a cabo la investigación, se realizará una encuesta anónima descrita en el anexo IV) que se entregará en papel y se rellenará a mano por los docentes marcando X en las respuestas que seleccionen.

Una vez recogida la información de las encuestas, se procesará mediante una hoja de cálculo de Microsoft Excel.

4.5.3 *Instrumento*

En nuestro caso, como instrumento de diagnóstico se ha diseñado una encuesta anónima (ver anexo IV) que consta de 10 preguntas que se responde marcando la casilla correspondiente según la escala de valoración Likert, más una pregunta demográfica en la que se consulta por los años de experiencia como docentes.

Las encuestas se rellenarán de forma anónima y voluntaria por los profesores, siendo el único dato demográfico que se consulta el número de años de experiencia como docentes.

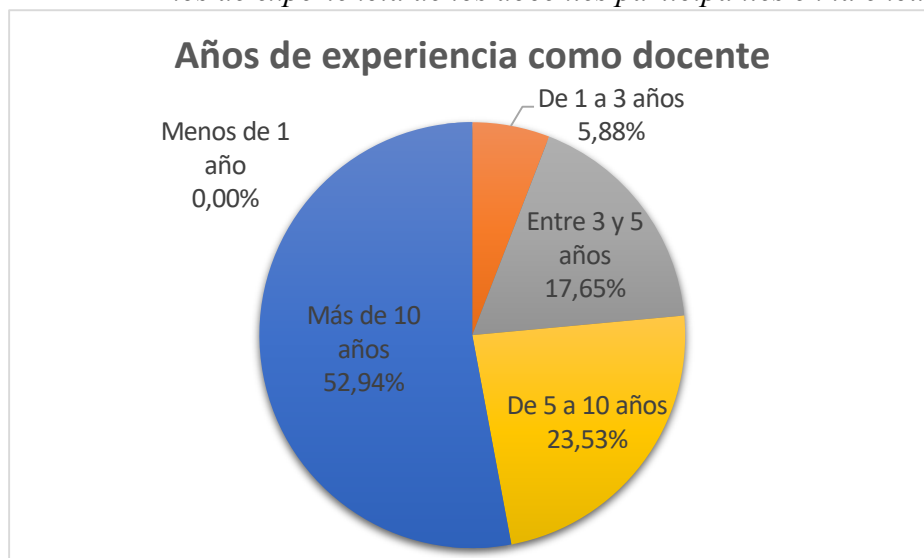
4.5.4 *Participantes*

La encuesta se realizará a profesores de secundaria con experiencia como tutores, en concreto, se han recogido 17 encuestas rellenas ya que la encuesta era de carácter opcional.

4.5.5 *Resultados*

A continuación, se muestran los resultados de la encuesta en formato de gráficos.

Gráfico 1: *Años de experiencia de los docentes participantes en la encuesta*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en las encuestas

Gráfico 2: *Presencia de alumnos con dificultades emocionales según el docente*



Gráfico 3: *Presencia de alumnos con dificultades de conducta reactiva o provocativa según el docente*

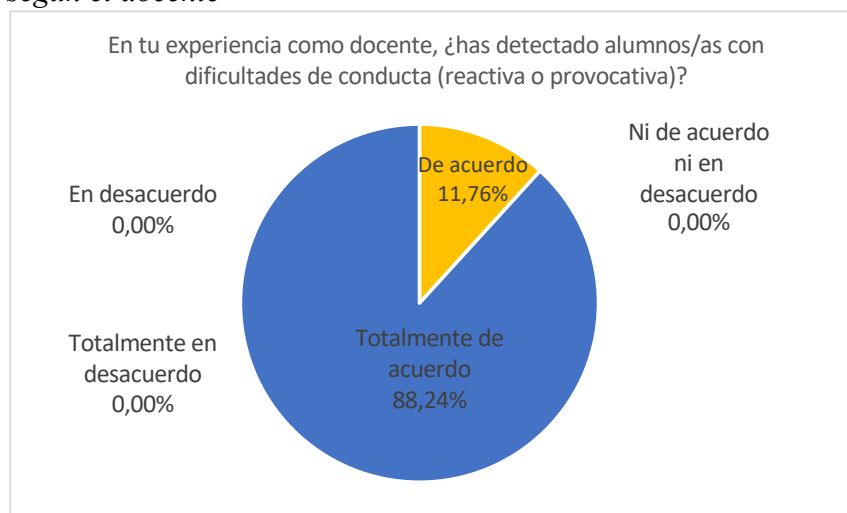
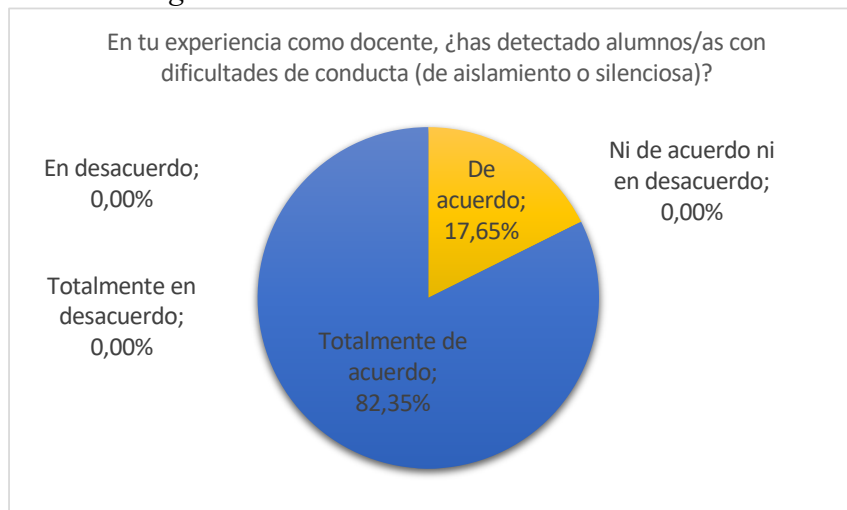


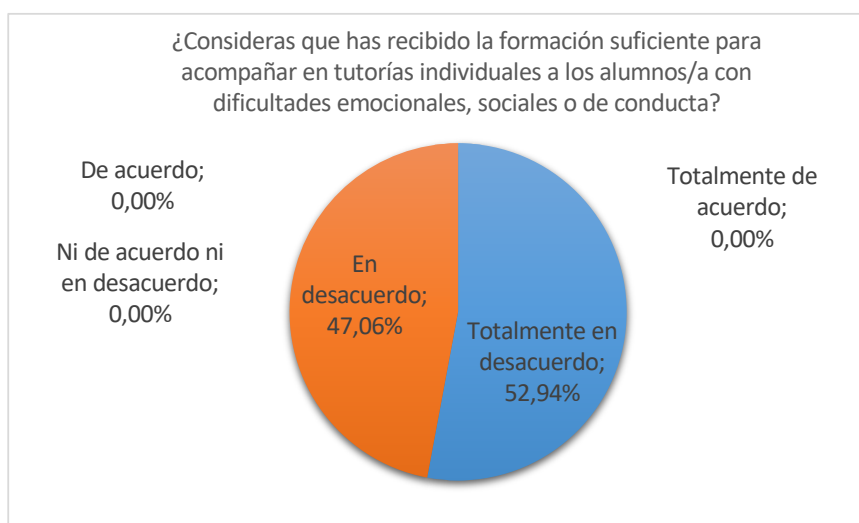
Gráfico 4: *Presencia de alumno con dificultades de conducta de aislamiento o silenciosa según el docente*



Según las respuestas de los profesores encuestados, parece que los docentes sí han detectado en las aulas la existencia de alumnos con dificultades tanto a nivel emocional, como a nivel de conducta bien reactiva o provocativa o bien de aislamiento o silenciosa, por lo que parece que sí es visible para los docentes las dificultades que presentan algunos alumnos y/o alumnas, más allá del desempeño académico.

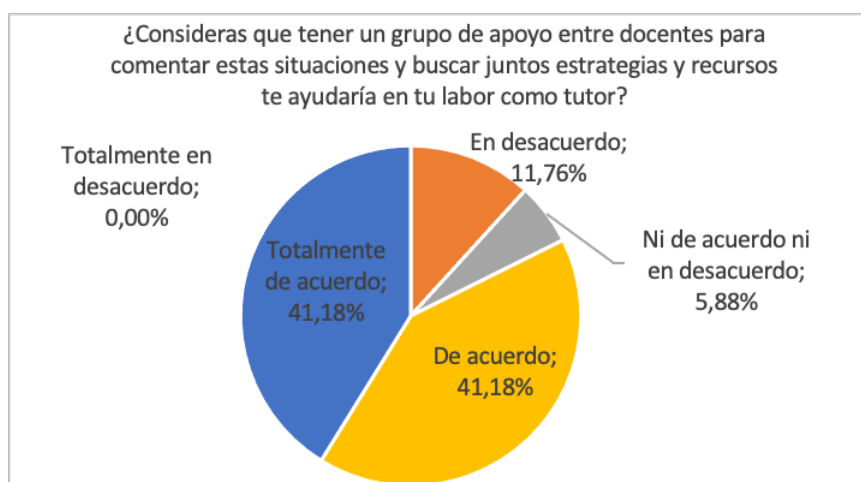
Veamos ahora la opinión que tienen al respecto de la formación que han recibido para poder acompañar a los alumnos y alumnas de forma individualizada en las tutorías.

Gráfico 5: Opinión de los encuestados respecto a la suficiencia de la formación recibida para acompañar en tutorías individuales



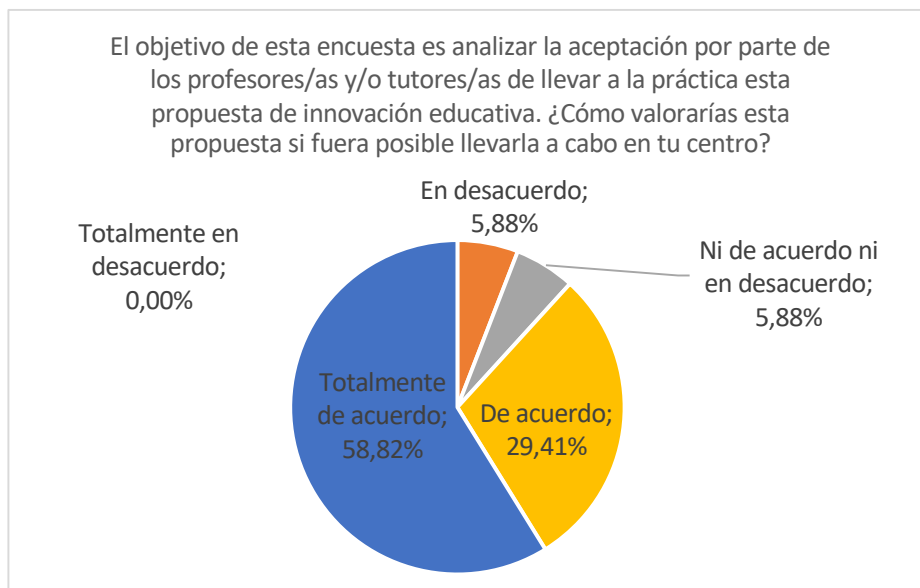
Y la aceptación que tendría un grupo de apoyo de profesores para poder buscar de forma conjunta estrategias y recursos para atender a este tipo de alumnado.

Gráfico 6: Opinión de los encuestados respecto a tener un grupo de apoyo entre docentes



Por último, se consultaba a los docentes sobre la aceptación de la propuesta de innovación “Tutorías individualizadas de resiliencia” para conocer cómo aceptarían este proyecto.

Gráfico 7: Opinión de los encuestados respecto a la viabilidad



4.5.6 Conclusiones

Los datos obtenidos se han extraído de 17 encuestas respondidas por los docentes. Sin duda, 17 encuestas es una muestra muy pequeña para poder extraer conclusiones con un mínimo de rigor. Sería necesario tener muchas más, al menos 30, para poder extraer conclusiones más fiables.

Sin embargo, podemos tomar los datos como un pequeño sondeo de opinión respecto al proyecto de innovación y extraer algunas ideas de los resultados obtenidos:

- En primer lugar, parece que los docentes coinciden en que hay alumnado con dificultades emocionales y de conducta en las aulas, tanto por conducta de aislamiento o silenciosa como por conducta reactiva o provocativa (Gráficos 2, 3 y 4)
- En segundo lugar, la formación recibida para acompañar a los alumnos en las tutorías individuales resulta insuficiente según los encuestados (Gráfico 5)
- La propuesta de tener un grupo de apoyo entre docentes para encontrar respuestas y estrategias para las situaciones que se dan con los alumnos parece gustar a una gran mayoría, el 82,35% de los encuestados. (Gráfico 6)
- El proyecto de innovación “tutorías individualizadas de resiliencia” parece ser aceptado por la mayoría de los encuestados, 88,24%, aunque es importante señalar el porcentaje que está en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo del 11,76% (Gráfico 7)
- A priori, la experiencia docente no parece tener influencia en los datos obtenidos



4.6 CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO PARA EL CUÁL SE PROPONE EL PROYECTO

El centro para el que se propone el proyecto sería un centro urbano, enclavado en el centro del casco urbano de una ciudad media-grande y con un contexto socio económico y cultural medio, medio-alto.

El alumnado que asiste al centro está formado principalmente por chicos y chicas del barrio, que puede considerarse que tienen un nivel económico y sociocultural medio, medio-alto. También es importante considerar de manera significativa la población inmigrante que está escolarizada en el centro y que está presente en las aulas.

El centro cuenta con tres vías en cada etapa educativa: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El centro también cuenta con un Aula de Desarrollo de Capacidades para dar respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado, y también se usa para lanzar proyectos inclusivos para todo el alumnado del centro.

4.6.1 *Características del equipo docente implicado*

El equipo docente del centro es en su mayoría un equipo docente consolidado en el centro con una gran trayectoria dedicada a la enseñanza.

El proyecto estará orientado a los tutores de 3º de la ESO con el apoyo del orientador u orientadora del centro.

Las materias de los docentes implicados no son relevantes, aunque es importante contar para el proyecto con profesores/as que tengan experiencia como tutores y que tengan una sensibilidad especial para escuchar y acompañar a nivel emocional a los adolescentes.

4.6.2 *Características específicas de los estudiantes*

La mayoría de los alumnos y alumnas llegaron al centro en la etapa de infantil y han permanecido en él durante toda su trayectoria educativa. Suelen ser participativos, respetuosos y se sienten dentro de una gran familia.

En este centro, el alumnado suele sentirse acogidos ya que conocen las instalaciones, el funcionamiento, y a la mayoría de profesores y profesoras, y compañeros y compañeras desde hace muchos años.

Los alumnos y/o alumnas que van a participar en el proyecto serán alumnos de 3º de la ESO con una serie de características que se evaluarán a principio de curso como tener una baja autoestima, una inteligencia emocional baja, que estén en cierto grado asilados dentro del aula, con una falta de habilidades en la solución de problemas interpersonales o con una imagen personal poco ajustada a la realidad.

En muchas ocasiones, podemos reconocer a estos alumnos y/o alumnas a través de los siguientes indicadores:



- Su postura corporal suele ser como encogida o agachada
- Su expresión facial es frecuentemente de tristeza, preocupación o indiferencia
- En líneas generales no miran directamente a los ojos ni a sus compañeros ni al profesor
- No hacen preguntas al profesor ni levantan la mano para contestar, sólo si éste se acerca individualmente a ellos, le piden ayuda
- Durante el transcurso de la clase no hablan con sus compañeros a no ser que estos/as les preguntaran directamente. A diferencia de la mayoría de compañeros, que aprovechan cuando el profesor escribe en la pizarra para interactuar entre ellos
- En los recreos o descansos suelen estar solos o en grupos muy reducidos, de dos o tres personas
- Si hay que hacer grupos de forma libre para trabajar en clase, muchas veces se quedan aislados, sin grupo
- Usan muchas expresiones que reflejan dudas sobre sí mismos como “no sé”; “no sé hacerlo”; “no sé por dónde empezar” o “no importa”
- Prácticamente no sonríen (ni se ríen) en ningún momento

Aunque es importante remarcar que la selección de los estudiantes que participarán en las tutorías individualizadas de resiliencia será decisión del departamento de orientación en base a los instrumentos de medida de autoestima, inteligencia emocional y resiliencia, la información de la observación sistemática será tenida en cuenta.

4.6.3 Características de la comunidad educativa y las estrategias para su vinculación al proyecto si fuera necesario

Las familias generalmente llevan muchos años en el centro, por lo que conocen su funcionamiento y suelen participar de manera moderada. A medida que los alumnos van subiendo de etapa, la participación de las familias disminuye.

Para el desarrollo del proyecto se implicarán a las familias de los alumnos que participen en el proyecto de tutorías individualizadas de resiliencia.

4.7 DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

4.7.1 Asignaturas implicadas en el proyecto

El proyecto de innovación “tutorías individualizadas de resiliencia” se engloba dentro del Pan de Acción Tutorial (PAT) del Centro, y se realiza en colaboración entre el Departamento de Orientación del centro y los tutores.

Concretamente, se realizará dentro del programa de tutorías del curso de 3º de ESO, implicando a los tres tutores del curso (uno de cada vía), independientemente de la asignatura que impartan.

Se van a desarrollar un conjunto de tutorías individualizadas para 2 alumnos de cada clase con la finalidad de aumentar los factores de protección de los trastornos mentales.



Según la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se recogen los siguientes objetivos en la asignatura de valores éticos que coincidirían con los objetivos a trabajar en el programa tutorías individualizadas de resiliencia:

Los objetivos principales que se trabajarían serían los siguientes:

Obj.VE.1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, siendo capaz de esbozar un concepto de persona basado en la racionalidad y libertad de esta, el cual, a la vez, repercute en la autoestima y el respeto y valoración de los otros.

Obj.VE.4. Ayudar a cada persona a descubrir y desarrollar sus potencialidades de crecimiento, de forma armónica. Introducirle en la construcción de proyectos de realización personal, empezando por un proyecto dentro de su vida escolar y avanzando hacia un proyecto laboral y profesional y, de forma más amplia, un proyecto de vida.

Obj.VE.5. Desarrollar la autonomía en el alumnado. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, actuar por convicción personal, tener sentido crítico, capacidad creativa, de modificar conductas y asumir responsabilidades. Trabajar en la construcción de un sistema personal de valores que posibilite la autonomía en las decisiones, teniendo siempre en cuenta el cuidado, por parte de la persona, de sí misma y de su entorno, humano y natural.

Obj.VE.6. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

Obj.VE.9. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales, reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

Obj.VE.10. Conocer la situación de vulnerabilidad de las mujeres y la infancia, así como de cualquier otro colectivo, en el panorama real de aplicación efectiva de los derechos humanos. Valorar la igualdad de género y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

4.7.2 Recursos previstos en el proyecto.

Este proyecto necesitaría la participación de los tutores del curso de 3º de la ESO supervisados por el orientador del centro.

El recurso principal necesario para el proyecto es el tiempo y la dedicación de los tutores y del orientador. Estos docentes invertirán 16 horas de las 33 horas de las que disponen al año en las tutorías individualizadas propiamente dichas. Más las reuniones de supervisión con la orientadora que estarán dentro de su jornada no lectiva,



previsiblemente los miércoles que hay claustro, al no asignarles otras comisiones durante el curso escolar que dure la innovación. Y 4 tutorías con las familias a lo largo del año.

Y por supuesto, con el tiempo necesario para su propia formación y el seguimiento de los alumnos, que es difícil de estimar porque dependerá de sus conocimientos previos y de los retos que vayan surgiendo en el desarrollo del proyecto.

También sería deseable contar con una sala acogedora en la que poder desarrollar las tutorías individuales que invite a la confianza y la seguridad del alumno.

4.7.3 Materiales educativos que se han considerado.

Para la realización del proyecto de innovación “tutorías individualizadas de resiliencia” se utilizarán diferentes herramientas y actividades que se deberán entregar al alumno para que las trabaje.

Se le entregará también una carpeta en la que podrá guardar todos los materiales trabajados, así como información adicional que considere el tutor o el orientador que puede ser complementaria y todas las creaciones de las tutorías como la casita de resiliencia.

Los materiales que se entregarán al alumno serán:

- Hoja en blanco para dibujar la *casita de resiliencia*
- Resultados del cuestionario de fortalezas vía-youth (ANEXO V)
- Plantilla para la actividad: Control emocional y + Humor (ANEXO VI)
- Plantilla para la actividad: ¿Por qué me pasa esto a mí? (ANEXO VII)
- Plantilla para la actividad: Yo puedo cambiar las cosas (ANEXO VIII)
- Plantilla para la actividad: Definir objetivos y planes de acción (ANEXO IX)
- Plantilla para la actividad de autoevaluación: Diario de reflexión (ANEXO X)

Así mismo se prepararán algunos materiales para la formación del profesorado:

- Plantilla de seguimiento de alumnos (ANEXO XI)
- Información específica sobre cómo llevar a la práctica la casita de resiliencia de Vanistendael, extraído de Vanistendael (2018). Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desarrollo complejo. Los cuadernos del BICE. Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), (preparada por el departamento de orientación)
- Material específico para las tutorías, preguntas para la especificación de la segunda etapa del modelo de resiliencia de la casita de Vanistendael (ANEXO XII)
- Información complementaria sobre Coaching, extraído del libro Coaching (Whitmore y Tiburzio, 2006).
- Material específico para las tutorías: Bolsa de preguntas para el modelo GROW extraído del libro Coaching (Whitmore y Tiburzio, 2006). (ANEXO XIII)
- Información complementaria sobre Psicología Positiva, (preparada por el departamento de orientación)

- Información complementaria sobre Inteligencia Emocional (preparada por el departamento de orientación)
- Información complementaria sobre Habilidades Sociales, (preparada por el departamento de orientación)
- Información complementaria sobre aplicaciones educativas de Psicología Positiva en el aula, extraído de la información de la Generalitat Valenciana: Aplicaciones educativas de la psicología positiva (Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis... y Sánchez, 2010).

También podrán usarse tanto en las tutorías con los alumnos como en la formación del profesorado, materiales audiovisuales como los siguientes:

- Vídeo BBVA Aprendemos juntos sobre Resiliencia, de Boris Cyrulnik: <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/el-altruismo-nos-ayuda-a-luchar-contra-el-dolor-boris-cyrulnik/>
- Vídeo BBVA Aprendemos juntos sobre Inteligencia Emocional, de Daniel Goleman: <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/saber-concentrarse-es-mas-decisivo-para-un-nino-que-su-coeficiente-intelectual-daniel-goleman/>
- Vídeo BBVA Aprendemos juntos sobre cómo buscar el sentido, de Emily Esfahani: <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/los-cuatro-pilares-para-cultivar-una-vida-con-sentido-emily-esfahani/>
- Vídeo REDES, Educando las emociones de Eduard Punset, Linda Latieri, Daniel Goleman: www.youtube.com/watch?v=TyTIR7Q483E

4.7.4 Recursos TIC que se van a incorporar

Este proyecto se centra en la interacción tutor-alumno, por lo que los recursos TIC no son una parte destacada del proyecto, sin embargo, dada la forma de vida actual, nos serviremos de algunas herramientas TIC para facilitar algunos de los procedimientos del desarrollo del mismo.

Para valorar los aprendizajes que los alumnos van haciendo tras cada tutoría, los alumnos deberán rellenar un diario de reflexión personal cada semana en formato electrónico, que se subirá a *Google Classroom* para que lo pueda revisar el tutor que los acompaña en las tutorías individualizadas de resiliencia antes de la siguiente tutoría.

Una vez terminado el conjunto de tutorías de resiliencia, se mantendrá la entrega de este diario de reflexión una vez al mes hasta final de curso para hacer el seguimiento de la evolución del alumno y valorar si es necesario hacer una sesión individual extra para trabajar algún punto que haya podido surgir posteriormente.

También se usarán presentaciones para explicar los conceptos y algunos vídeos ilustrativos, tanto en la formación de los tutores como en las sesiones de resiliencia.

Y algunos de los tests que se van a realizar se harán de forma online como el cuestionario de fortalezas VIA-Youth (ANEXO V), que deberá completarse directamente para obtener

el resultado en la página web de la Universidad de Pensilvania Authentic Happiness: <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>

Así mismo, si las circunstancias obligaran a ello por cuestiones sanitarias o logísticas, las sesiones de tutoría podrían hacerse mediante videollamada a través de *Google Teams*. Así como las reuniones de los tutores con el orientador podrían ser en el mismo formato.

4.7.5 Cronograma.

A continuación, se detalla el cronograma relativo a la elaboración de la propuesta de innovación:

	Fecha inicio	Fecha fin	Tarea
1	1/02/2022	05/03/2022	Búsqueda de informes y artículos sobre el aumento de los trastornos mentales en los adolescentes.
2	1/02/2022	05/03/2022	Búsqueda de informes y artículos sobre la etapa de la adolescencia.
3	1/02/2022	05/03/2022	Búsqueda de informes y artículos sobre factores de protección de trastornos mentales
4	01/03/2022	08/03/2022	Desarrollo de la nueva propuesta para el 9 de marzo de 2022 (no necesario)
5	08/03/2022		Primera tutoría
6	16/03/2022	21/03/2022	Firma del Acuerdo de Dirección entre el Director del Proyecto y el alumno; y subirlo a la plataforma
7	15/03/2022	25/04/2022	Investigación y elaboración del apartado: Marco teórico
8	11/04/2022		Tutoría dudas comité de ética
9	07/04/2022	13/04/2022	Completar la documentación para el comité de ética y preparar encuesta a llevar a cabo.
10	27/04/2022		Segunda tutoría
11	05/05/2022	10/05/2022	Subsanación de errores de la documentación del comité de ética
12	28/04/2022	25/05/2022	Búsqueda de información sobre la resiliencia, cómo se construye y cómo desarrollarla en la escuela
13	02/05/2022	09/05/2022	Elaboración del apartado: Diagnóstico y metodologías en el diseño del proyecto de innovación
14	16/05/2022	25/05/2022	Re-elaboración del marco teórico con el nuevo enfoque del proyecto.
15	25/05/2022	28/05/2022	Elaboración del apartado: Objetivos concretos del proyecto de innovación educativa y apartados relativos al centro.
16	28/05/2022	10/06/2022	Elaboración del apartado: Diseño y Desarrollo del proyecto de innovación

17	06/06/2022		Tercera tutoría
18	10/06/2022	15/06/2022	Elaboración del apartado: Conclusiones y Prospecciones del Proyecto
19	15/06/2022	18/06/2022	Elaboración del apartado agradecimientos y revisión de citas APA y maquetación
20	21/06/2022		Cuarta tutoría
21	21/06/2022	23/06/2022	Revisión final de las correcciones y comentarios del director del Proyecto
22	24/06/2022		Depósito del proyecto
23	27/06/2022	08/07/2022	Preparación de la defensa del TFM
24	09/07/2022		Entrega presentación para la defensa
25	11/07/2022	15/07/2022	Defensa del TFM

4.8 DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

4.8.1 Metodologías

Para el desarrollo del proyecto de innovación: tutorías individualizadas de resiliencia, se llevarán a cabo diferentes actividades y/o técnicas que emanan de las siguientes metodologías o teorías de intervención psicológica:

4.8.1.1 La resiliencia y el pensamiento positivo

A partir de los años 60, la psicología empírica empezó a otorgar mayor valor a aspectos cognitivos y a su influencia en el comportamiento humano. Trabajos como los del Bandura (1982, citado en Garrido y Sotelo, 2005) demuestran el impacto que tienen los pensamientos y las creencias sobre nuestro comportamiento, y aportan herramientas eficaces para la gestión de la ansiedad y la depresión.

Seligman apuntaba que el pesimismo es un estilo de pensamiento que se da cuando la persona interpreta la adversidad como algo permanente, universal y personal. Y es esta forma de pensar la que puede llevar a la indefensión y a la desesperanza. (Seligman, 1981, citado en Garrido y Sotelo, 2005)

Sin embargo, el estilo de pensamiento optimista (Garrido y Sotelo, 2005), interpreta la adversidad como algo transitorio, específico y ajeno a la persona, y esta forma de pensar lleva a la esperanza y a sentir que el cambio es posible; y es esta esperanza la que invita a la persona a levantarse, a seguir esforzándose, a buscar opciones y a perseverar frente a la adversidad. Este tipo de pensamiento positivo es el que parece predominar en los niños, adolescentes y adultos que han vivido situaciones adversas de las que han salido reforzados.



Los expertos han definido el término resiliencia y han comenzado a hablar de personas resilientes tras el análisis de casos de personas supervivientes a experiencias traumáticas. Como el caso de profesionales como el psiquiatra Viktor Frankl que en su obra *El hombre en busca de sentido* (Frankl, 2004), cuenta como sobrevivió a un campo de concentración en el que vivió experiencias extremas y del que consiguió salir sin desórdenes psicológicos, y que, gracias a ser capaz de darle un sentido a todo ese sufrimiento, esta estrategia le permitió sobrevivir cambiando su propia actitud personal ante las dificultades.

Según este psiquiatra, lo que provocaba la muerte en el campo de concentración era perder la esperanza; para él, el secreto está en nuestra mente, atribuir significado nos abre una capacidad casi ilimitada de utilizar el impacto tienen las situaciones sobre nosotros. (Garrido y Sotelo, 2005).

La psicología humanista defiende desde hace mucho la existencia de una “fuerza” que le lleva hacia la autorrealización en el ser humano (Maslow, 1983), de un mecanismo interno o actitud positiva que fomenta la salud y la normalidad, y que invita a crecer y ser mejor, incluso cuando las circunstancias son adversas. (Chiland, 1982, Radke-Yarrow y Sherman, 1990, citado en Arciniega, 2005).

Las investigaciones sobre resiliencia destacan esa doble dualidad de los niños: por un lado, son inmaduros y vulnerables y por otro, buscan el bienestar, el equilibrio, quieren crecer y adaptarse. No hay recetas fáciles en educación con personas desfavorecidas que ayuden a desarrollar la resiliencia, sin embargo, se ha comprobado, que cuando se basa la intervención en los aspectos sanos y normales, en los puntos fuertes y no tanto en las deficiencias y debilidades, se deposita en las personas una mirada positiva que les hace creer en sus posibilidades. (Arciniega, 2005).

Cómo poner en práctica el modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael

El modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael (2018), no busca diagnosticar problemas sino identificar cuáles son los recursos de las personas y de su propio entorno, y ver cómo movilizarlos, ya que considera que la resiliencia es un proceso de (re) construcción de la vida después de un suceso traumático, que aprende de personas que se han enfrentado a grandes dificultades y han conseguido desarrollarse, apoyándose en recursos a veces inesperados, a veces, es simplemente un punto positivo, aunque este sea mínimo e imperfecto.

En la práctica de la terapia psicológica o de trabajo social, generalmente se trabaja desde una perspectiva de reparar el daño. El profesional detecta el problema específico, intenta entenderlo e interviene para arreglarlo. La resiliencia tiene otro enfoque, entendiendo que el niño o adolescente tiene su propia caja de construcción con diferentes elementos, por lo que la pregunta de partida es: *¿qué podemos construir juntos, con los elementos que tenemos, y tomando en cuenta los elementos que no tenemos?* (Vanistendael, 2018)

Para poner en práctica el modelo de la casita de resiliencia (Vanistendael, 2018), debemos diferenciar dos etapas,



“Una primera etapa consiste en tomar conciencia de las habitaciones de la casita, o sea, de posibles ámbitos de intervención para apoyar la resiliencia en una situación determinada. Dibujar un esquema de la casita puede ayudar al principio; pero, al final, mejor vale volver a dibujar esta casita de acuerdo con las experiencias que las personas involucradas han experimentado.

Luego, hay que elegir en cuáles factores de resiliencia queremos y podemos trabajar. Más concretamente, se trata de elegir habitaciones en la casita. En lo ideal, podemos trabajar en todas las habitaciones a la vez, pero esto no siempre es posible. En este caso, hay que determinar prioridades teniendo en cuenta la situación de compromiso.” (Vanistendael, 2018, p. 57)

También sería posible añadir una habitación u otro elemento, si se considera que es un factor de resiliencia importante y no está dibujado o no es suficientemente importante.

“En una segunda etapa, hay que *especificar*, a menudo caso por caso, lo que podemos hacer en cada habitación, para concretar los diferentes factores de resiliencia que se han elegido en el modelo. Por decirlo así, hay que “colocar los muebles” en la casa. En esta segunda etapa establecemos, por una parte, el vínculo entre las generalidades de las habitaciones de la *casita* y, por la otra, las situaciones concretas y a veces singulares que se enfrentan sobre el terreno.

Esta especificación puede establecerse de varias maneras. Por ejemplo, puede definirse en un simple intercambio entre las diferentes personas involucradas. Pero la experiencia sugiere dos maneras particulares de determinarla:

- formulando un conjunto de *preguntas*, por lo menos una por habitación;
- fijando una serie de *normas de convivencia*, por lo menos una por habitación.” (Vanistendael, 2018, p. 58)

(Para conocer las preguntas recomendadas para cada una de las estrategias, ver ANEXO XII, formación para el profesorado)

A continuación se muestra un ejemplo, la imagen de la casita de resiliencia de la figura 11 está dibujada por profesionales que trabajan con mujeres jóvenes y maltratadas en Ecuador, podemos observar como el esquema de la casita realizado se aproxima a la vida real, aportando matices; en función de la experiencia las prioridades cambian (autoestima y humor), se pone de manifiesto la importancia de la naturaleza a través del jardín alrededor de la casita.; y se presenta el gran desafío de la joven en la creación de una relación necesaria para la “aceptación incondicional”, añadiendo una puerta de entrada a la casita con un cerradura y una llave.



Figura 11:

Ejemplo de casita de la resiliencia elaborado por una asistente en un taller de formación en Ecuador, tomado de Vanistendael (2018)

4.8.1.2 La Psicología Positiva

A finales de los noventa, en Estados Unidos surgió un movimiento renovador dentro del área de la Psicología general, la Psicología Positiva, que se define así:

“La Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables” (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006, citado en Alzina y Paniello, 2017)

Martin Seligman, una de las figuras más relevantes de la Psicología a nivel internacional, fue uno de los grandes impulsores, poniendo de relieve la necesidad de realizar un cambio que equilibre la balanza, potenciando la investigación y la promoción los aspectos positivos en el ser humano. (Giménez, 2011).

Los autores de Psicología Positiva, Seligman y Czikszentmihalyi (2000, citado en Fiorentino, 2008), defienden que la resiliencia amortigua el estrés y contribuye a la calidad de vida, esta corriente trata de entender los procesos que subyacen debajo de las emociones, los pensamientos y las actitudes positivas, con la finalidad de ofrecer a las personas conocimientos que les ayuden a mejorar su salud mental y así mejorar su calidad de vida, centrándose en las fortalezas, las capacidades, los talentos, las potencialidades y los recursos propios.

Es un cambio de paradigma que ofrece esperanza hacia un futuro mejor y que tiene aplicaciones muy importantes en educación. La Psicología Positiva tiene tres pilares básicos: las emociones positivas, los rasgos individuales positivos (denominados virtudes y fortalezas) y las instituciones positivas que buscan facilitar su desarrollo y proponen programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías. (Alzina & Paniello, 2017)

Gracias a las investigaciones en psicología positiva, los profesionales de la salud mental están en mejores situaciones para ayudar a las personas a construir su bienestar y florecer (flourish) en lugar de simplemente existir (Alzina y Paniello, 2017), esto significa mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo; prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías; desarrollar competencias emocionales y todo ello sin apartarse de la más rigurosa metodología científica.

Tal y como ponen de manifiesto Rafael Bisquerra y Silvia Hernández (Alzina y Paniello, 2017), entre los principales temas que recoge la Psicología Positiva se encuentran las fortalezas humanas, el bienestar el humor, la creatividad, el fluir, la resiliencia, la inteligencia emocional, la atención plena o mindfulness, temas que deberían formar parte del del currículum académico obligatorio de los estudiantes de primaria y secundaria, así como de la Universidad.

Una vez entendido el concepto de lo qué es Psicología Positiva es importante aclarar qué no es, para señalar algunos peligros si se desea potenciar y aplicar en la práctica esta disciplina, en primer lugar, hay que aclarar que no es “un ejercicio de autoayuda o un método mágico para alcanzar la felicidad, ni un movimiento que pretende ganar adeptos o difundir dogmas de fe” (Vera, 2008, citado en Giménez, 2011), sino que la Psicología Positiva tiene un enfoque científico, que lleva a sus promotores a buscar evidencias basadas en las investigaciones habituales en psicología, buscando que las afirmaciones tengan una base firme y puedan servir efectivamente para mejorar la vida de las personas.

En segundo lugar, existe el peligro de enfatizar en exceso los aspectos positivos del ser humano, dejando a un lado lo negativo. Seligman, Steen, Park y Peterson (2005, citado en Giménez, 2011), han señalado que los resultados de la Psicología Positiva complementan a la Psicología, y no pueden reemplazar las investigaciones sobre el sufrimiento humano y los trastornos psicológicos, es mediante el conocimiento del sufrimiento y del bienestar, como podemos alcanzar el doble objetivo de aliviar lo que nos hace daño y fomentar lo que nos hace felices.



Y, por último, la Psicología Positiva debe ser descriptiva y no perceptiva, lo que significa que no puede obligarse a nadie a asumir un sistema de valores ni erigirse como dogma de fe, según Seligman (2002, citado en Giménez, 2011), la Psicología Positiva se centra en investigar las condiciones que llevan a las personas a tener un mayor bienestar, pero “lo que cada uno haga con esa información, depende de sus propios valores y objetivos”.

4.8.1.3 Coaching

El coaching (Loredo, Sierra-Arizmendiarieta y Montero, 2019) es un proceso que busca mejorar la calidad de vida y el rendimiento de las personas a través del poder de la mente y de la palabra, su origen se remonta a los años 70 del siglo pasado, donde comenzó en el mundo del deporte, extendiéndose después al mundo empresarial, y después a otros campos como el educativo.

Entre sus principales pilares cuenta con la búsqueda del autoconocimiento; el análisis reflexivo, la autoevaluación y la retroalimentación; y el establecimiento de metas y de los correspondientes planes de acción que nos llevan a conseguirlas, aunque su herramienta más eficaz es la forma en la que se establece el diálogo entre el coach y el coachee o cliente, buscando desarrollar un método para establecer objetivos y planificar los pasos a dar para conseguirlos y fomentando la autonomía del coachee. (Loredo, Sierra-Arizmendiarieta y Montero, 2019)

En el coaching, la efectividad de lo que hagamos dependerán en gran medida, de lo que creamos sobre el potencial del ser humano, (Loredo, Sierra-Arizmendiarieta y Montero, 2019), para poder ejercer bien la labor de coach, es necesario que la persona que guía crea que las personas tienen más habilidades de las que se aprecian en el momento actual, es importante pensar en términos de potencial, no de rendimiento, para poder sacar el potencial de alguien, debemos creer que existe, aunque no sepamos cuánto hay ni cómo sacarlo en un primer momento.

Cuando hay una crisis, las personas suelen superar las expectativas y hacer cosas extraordinarias si es necesario, la capacidad está y la crisis es el catalizador que hace que emerja; el coaching permite acceder a parte de ese potencial, haciendo que el rendimiento sea sostenible, no a niveles sobrehumanos, pero sí a niveles superiores a lo que pensamos. (Loredo, Sierra-Arizmendiarieta y Montero, 2019).

Por supuesto, el obstáculo interno forma parte del proceso, es universal y único, (Loredo, Sierra-Arizmendiarieta y Montero, 2019) y muchas veces se asocia con el miedo al fracaso, con la falta de confianza en uno mismo, con la inseguridad ante algo nuevo o con la falta de autoestima; por eso el objetivo del coach en el proceso es potenciar el autoconocimiento, la conciencia, las fortalezas, la responsabilidad personal y la autoestima.

Según Whitmore y Tiburzio (2006), el coaching es principalmente una manera de liderar, de tratar a las personas, una manera de pensar y una manera de ser; si pensamos en las cualidades de alguien que me ha marcado en la vida, a quien admiraba o con quien me gustaba estar cuando era pequeño y cómo me hacía sentir, posiblemente lleguemos a una propuesta muy similar a esta:

La persona... • Me escuchaba • Creía en mí • Me planteaba retos • Me demostraba confianza y respeto • Me prestaba atención y me dedicaba su tiempo • Me trataba de igual a igual	Yo me sentía... • Especial • Valorado • Seguro de mí mismo • A salvo, cuidado • Apoyado • Entusiasmado, entretenido • Creía en mí mismo
--	--

Figura 12: Cualidades una persona que me ha marcado en la vida y cómo me hacía sentir, imagen tomada de Whitmore y Tiburzio (2006, p. 53)

Como coach, el pilar fundamental en el que se apoya todo el proceso de coaching, es la manera en la que nos relacionamos con el coachee, nuestra inteligencia emocional, y la creación de conciencia, cuando somos conscientes de algo, tenemos la opción de cambiarlo. (Whitmore y Tiburzio, 2006). En el cuadro siguiente puede apreciarse la relación entre la conciencia y la responsabilidad para poder realizar esos cambios:



Figura 13: El coaching transformacional como la práctica de la inteligencia emocional, imagen tomada de Whitmore y Tiburzio (2006, p. 55)

¿Cómo, dónde y para qué se utiliza el coaching? El coaching implica autoconocimiento y crecimiento, pasando a la acción; el coaching se fundamenta en la actitud, en la manera de relacionarse con el otro, y esto es lo más relevante a la hora de hacer coaching, ver al otro como una persona que tiene capacidad para superar barreras y lograr desarrollar su potencial, y desde esta actitud, es posible relacionarse con esa persona, ofreciéndole una oportunidad de crecimiento, sea cual sea el tema de conversación. (Whitmore y Tiburzio, 2006)

4.8.1.4 Inteligencia emocional

Se puede considerar que, a pesar de que en ese momento pasó desapercibido, el primer artículo sobre inteligencia emocional fue el de Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra 2012), bajo el título Emotional Intelligence. Hasta que 5 años más tarde, Daniel Goleman (1995) lo divulgó con su reconocido libro Emotional Intelligence.

Según Salovey y Mayer (1997, citado en Bisquerra 2012), la inteligencia emocional es la habilidad que tenemos para diferenciar las emociones y los sentimientos, gestionarlos y usar esta información para dirigir nuestros pensamientos y acciones. El modelo que diseñaron se estructura en cuatro partes:



1. Percepción emocional
2. Facilitación emocional del pensamiento
3. Comprensión emocional
4. Regulación emocional

Sin embargo, para Goleman (1995), la inteligencia emocional se estructuraba en cinco partes:

1. Conocer las emociones propias
2. Manejarlas
3. Automotivarse
4. Saber reconocer las emociones de otras personas
5. Establecer relaciones positivas con los demás

Aunque ambos modelos no coinciden, y tampoco los modelos que se desarrollaron más adelante, sí que coinciden en que hay unas competencias emocionales que deberían aprender todas las personas, de ahí, que la estrategia para desarrollar las competencias emocionales se llame educación emocional. (Molero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo & Valero, 2020)

Los alumnos que adquieren unos niveles de Inteligencia Emocional suficientes, son capaces de desarrollar más adelante habilidades que les permiten gestionar sentimientos como la ansiedad o la depresión, de igual manera que un aumento en la autoestima, mejoran la satisfacción por el trabajo propio realizado y por el esfuerzo empleado, ya que permiten desarrollar estrategias para controlar las emociones y comprender los acontecimientos vividos, presentando una recuperación más rápida y eficaz ante los estados de ánimo negativos. (Asle-fattahi y Najjarpo-Orostadi, 2014; y Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012, citados en Molero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo & Valero, 2020).

4.9 DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

Este proyecto busca desarrollar un programa de tutorías individualizadas de resiliencia para aumentar los factores de prevención ante los trastornos mentales en 6 alumnos y/o alumnas adolescentes de 3º de la ESO, cada tutor realizará un programa de tutorías con dos alumnos.

Por lo general, estos alumnos suelen presentar ciertos factores de riesgos que los hace más vulnerables para desarrollar trastornos mentales como veíamos en la figura 8. Los alumnos que participen en el programa presentarán los siguientes factores de riesgo:

- Una baja autoestima
- Inmadurez emocional o baja inteligencia emocional
- Soledad o dificultades en las habilidades sociales

El proyecto, tutorías individualizadas de resiliencia consiste en llevar a cabo un programa de 8 sesiones de tutorías individuales con estos alumnos para ayudarles a que desarrollen la resiliencia a través de la mejora de la autoestima, el desarrollo de la inteligencia emocional, de las habilidades sociales, del humor y de la búsqueda de sentido.

La base de todas las sesiones será la metodología de coaching, entendida como la actitud que mostrarán los tutores hacia los alumnos, la manera de relacionarse con ellos, creyendo en el potencial que tienen y en las habilidades que pueden desarrollar, aunque todavía no se puedan apreciar (Whitmore & Tiburzio, 2006).

En cada tutoría, el tutor o tutora buscará crear conciencia en el alumno sobre sí mismo y ayudarlo a descubrir las capacidades que puede llegar a desarrollar. Por eso, la base del trabajo se centrará en escuchar de forma activa al alumno y plantear preguntas que le inviten al autoconocimiento y a entenderse emocionalmente.

El punto de partida de los procesos de 8 sesiones de tutorías será en todos los casos el desarrollo de *La casita de la resiliencia* de Vanistendael (2018). En la primera sesión, tras explicar al alumno qué es la resiliencia, los tutores les invitarán a dibujar su propia casita de la resiliencia para ver qué puntos es necesario trabajar.

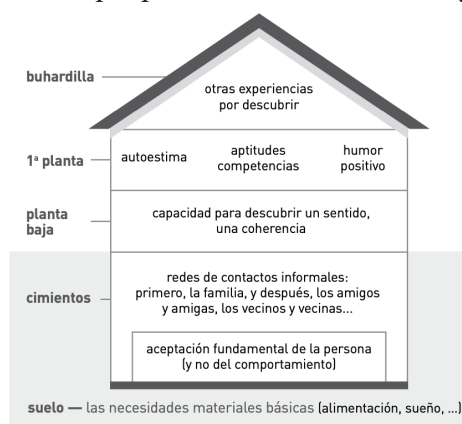


Figura 9: La casita, un modelo sencillo para la puesta en práctica de la resiliencia, tomada de Vanistendael, (2018, p. 24)

Sin duda, el trabajo de la autoestima y del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, será el eje fundamental del trabajo pues los alumnos que participan en el proyecto han sido escogidos bajo el criterio de tener una autoestima baja y una inteligencia emocional también baja. Después, en cada caso se profundizará en los elementos que se considere más adecuado, en estrecha colaboración con el orientador.

En esta línea, se trabajará en una de las sesiones las fortalezas más destacadas de cada estudiante a partir del cuestionario de Psicología Positiva de Fortalezas Via-Youth. Con este cuestionario se pretenden reforzar las cualidades positivas en las que se puede apoyar el alumno para construir el resto de elementos de la resiliencia.

También será importante el trabajo sobre el diálogo interno y los mensajes hirientes que a veces se dice este tipo de alumnado sobre sí mismos o sobre las casusas que atribuyen a lo que les ocurre, enfocándolo hacia una forma más positiva a través de diferentes herramientas de Psicología Positiva.

Varias tutorías se centrarán en el desarrollo de habilidades personales que muestren a los alumnos cómo establecer objetivos realistas y cómo diseñar los pasos que los lleven a conseguirlos, de forma que mejore su metacognición y su autopercepción de eficacia.

Apoyándonos en el modelo de *La casita de la resiliencia* de Vanistendael (2018) se desarrollarán 8 tutorías que trabajarán los siguientes temas:

- Resiliencia
- Autoestima (fortalezas)
- Inteligencia emocional I (reconocer y gestionar en mí)
- Inteligencia emocional y habilidades sociales (reconocer y gestionar en los demás)
- Habilidades personales (metacognición)
- Sentido del humor
- Encontrar una motivación o sentido

Las tutorías están desarrolladas como bloques independientes que pueden variarse de orden para cada alumno en función de los resultados obtenidos en los pre-tests, para centrarse en las áreas que necesiten trabajarse más. A excepción de la primera y la última tutoría que son fijas.

Según Fiorentino (2008), hay factores personales que amortiguan el estrés ante una situación traumática, y también los hay a nivel social, principalmente la familia, contra la presencia de apoyo incondicional con al menos una persona significativa y estable emocionalmente, o sentir que hay unidad familiar o personas mayores que aporten una visión de transiciones positivas de la vida.

Por eso, no podemos dejar de lado a las familias y es necesario hacerles conocedores del proceso por el que van a pasar sus hijos e invitarles a que sean ese apoyo incondicional, a que estén presentes. De ahí que se planteen dos tutorías con cada familia, una antes del proceso y otra después, en las que poder darles ciertas pautas e indicaciones que pueden aportar una mayor estabilidad a los chicos.

Por último, se plantea una sesión grupal a final de curso, cuando los 6 alumnos y/ alumnas hayan pasado por las tutorías de resiliencia en la que los alumnos puedan compartir sus experiencias y sus aprendizajes en un pequeño grupo, que les permita también poner en práctica las habilidades sociales que han aprendido, y quizás, fomentar relaciones más estrechas con sus iguales al sentir que comparten ciertas características personales.

Es importante remarcar que, en todo este proyecto, los tutores de resiliencia estarán acompañados y guiados por el orientador del centro, que indicará los ajustes oportunos en el programa en función de las características y circunstancias específicas de cada alumno.

Para favorecer este acompañamiento a los tutores de 3º de la ESO en el desarrollo de las tutorías de resiliencia, se formará un grupo de apoyo en el que se establecerá una hora a la semana con el orientador para analizar cada caso, resolver dudas y enfocar las sesiones de tutorías en función de las cuestiones que vayan surgiendo con cada alumno.

Así mismo, este grupo de apoyo permitirá el enriquecimiento de todos sus miembros al analizar las situaciones, comprender las razones que hay detrás de ciertos comportamientos y buscar estrategias de intervención adecuadas.

La idea es favorecer un entorno de apoyo tanto para el alumno que está dentro del programa de tutorías de resiliencia, como los tutores que lo llevan a cabo.

4.9.1 Actividades

Las actividades propuestas a lo largo del programa serán actividades dirigidas a su propio autoconocimiento, a mejorar su autoestima, su inteligencia emocional, la búsqueda de sentido, el humor y las relaciones sociales con sus iguales.

El elemento principal de todas las tutorías será la escucha activa por parte del tutor y crear un clima de confianza que permita al alumno compartir vivencias, emociones, pensamientos e ideas que puede que no haya compartido anteriormente.

En ese espacio que se crea de confianza entre alumno y tutor, se fomentará la reflexión personal y la búsqueda del autoconocimiento, aprendiendo a reconocer las emociones, a identificar pensamientos negativos y transformarlos en positivos, a descubrir las fortalezas, a buscar un sentido, fomentar el humor, aprender a establecer objetivos realistas y trazar planes de acción que les lleven a conseguir esos objetivos, y en líneas generales mejorar la autoestima y las habilidades de inteligencia emocional y social como factores de protección.

En cada tutoría de 50 minutos se realizarán dos actividades, y después de cada tutoría el alumno deberá rellenar un diario de reflexión con preguntas abiertas sobre sus principales aprendizajes de la sesión, que deberá subir a Google Classroom.

Este diario de reflexión será revisado por el tutor antes de la siguiente tutoría para poder valorar la evolución del programa y para comprobar que los aprendizajes principales se están adquiriendo.

De igual forma, las actividades planteadas en esta hoja de ruta son una propuesta inicial que pueden ser modificadas en el desarrollo de las propias tutorías por propuestas similares y que respondan a las metodologías y estrategias planteadas. A excepción de las sesiones A y H, el resto de sesiones pueden variarse de orden en función de las situaciones concretas de cada alumno y su propia evolución, siempre siguiendo las recomendaciones del orientador.

Es importante revisar esta información antes de llevar las actividades a cabo, ya que en algunas ocasiones será necesario preparar el material previamente o revisar documentación importante de cara al desarrollo de la actividad.

Tras la realización de las 8 tutorías de resiliencia de forma individual, a final de curso se hará una sesión grupal conjunta con todos los alumnos y/o alumnas que han participado en el proyecto para que puedan compartir sus experiencias.

Esta sesión tiene una doble finalidad, por un lado, poner en práctica las habilidades sociales adquiridas, y por otro, brindar la oportunidad de estrechar lazos entre los alumnos y/o alumnas participantes del proyecto al compartir ciertas características personales.

Esta sesión podría haberse incluido dentro del programa, pero al ser una sesión grupal que sigue otra estructura se ha preferido no incluirla, aunque sí está incluida en el detalle de las fases de seguimiento del proyecto, bajo el nombre: Sesión grupal con los alumnos.

Las tutorías se estructurarán como se recoge en la siguiente tabla:

	Actividad	Metodología	Objetivo a trabajar
Sesión A	Introducción	Coaching	Crear un clima de confianza
	El modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael	Resiliencia	Desarrollar la resiliencia
Sesión B	Cuestionario de fortalezas VIA-Youth	Psicología Positiva	Mejorar la autoestima
	Conclusiones	Coaching	Autoconocimiento
Sesión C	Regulación emocional	Inteligencia emocional	Aprender diferentes estrategias de regulación emocional
	+ Humor	Inteligencia emocional	Buscar cómo fomentar el sentido del humor
Sesión D	Cuando el sol volvió a brillar	Psicología Positiva	Responsabilizarse de lo que puede cambiar el alumno
	Sentimos, vemos, pensamos	Psicología Positiva	Descubrir un sentido, un propositivo
Sesión E	Definir objetivos	Coaching	Desarrollo de habilidades personales (metacognición)
	Diseñar planes de acción	Coaching	
Sesión F	¿Por qué me pasa esto a mí?	Psicología Positiva	Habilidades sociales. Atribuciones causales
	Conclusiones	Coaching	Autoconocimiento
Sesión G	Lista de logros	Coaching	Mejorar la autoestima
	DAFO cruzado	Coaching y resiliencia	
Sesión H	El modelo de la casita de resiliencia de Vanistendael	Resiliencia	Mejorar la autoestima y la resiliencia
	Reflexión final	Coaching	Autoevaluación

A continuación, se describen todas las actividades propuestas para el programa de tutorías individualizadas de resiliencia, junto al nombre de cada actividad, los principales objetivos, la descripción y aspectos importantes a tener en cuenta, la duración estimada y los materiales que se necesitan.

Sesión A

Nombre de la actividad: La casita de resiliencia de Vanistendael			
Metodología	La casita de resiliencia		
Objetivo	Representar “la casita” con sus habitaciones para ver qué elementos se pueden trabajar en las tutorías que sirvan de apoyo antes circunstancias adversas.		
Descripción	Para realizar este ejercicio, se explicará al alumno/a en un primer momento qué es la resiliencia y se le mostrará el modelo de la casita de Vanistendael para que conozca los elementos que pueden aparecer en ella. Después se invitará al alumno/a a que dibuje de forma personalizada su propia casita y añada las “habitaciones” (elementos) que considere y la información que sea relevante para él/ella. Una vez dibujada, se pedirá al chico/chica que nos explique su casita de resiliencia y lo que significan los elementos representados. Después, habrá que elegir los factores de resiliencia que queremos trabajar en las siguientes tutorías, centrándonos en los elementos de los pisos superiores como la autoestima, las habilidades personales, el humor, aspectos por descubrir, ... Y puesto que muchas veces no es posible trabajar en todos, habrá que establecer prioridades. En el siguiente paso, hay que especificar lo que se puede hacer en cada habitación, es decir, concretar los distintos factores de resiliencia que se han escogido. Esta fase es de alguna forma la fase de “colocar los muebles”, y hay que establecer las especificaciones de cada habitación. Esta fase puede hacerse de dos formas: - formulando un conjunto de preguntas, por lo menos una por habitación; - fijando una serie de normas de convivencia, por lo menos una por habitación. Para el desarrollo de cualquiera de las dos formas, se ofrecen una serie de preguntas recogidas en el anexo XII. Por ejemplo, para la primera forma se podrían plantear preguntas como: ¿A quién acudes cuando tienes un problema grave? ¿Quiénes son las personas que te han ayudado realmente en tu vida (a veces los buenos recuerdos y la inspiración de una persona querida, pero que falleció, como una abuela, pueden ayudar mucho)? ¿Quién ya te ha escuchado con atención? ¿También eres capaz de escuchar a los demás con atención? ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos? ¿Por qué te gustan estos pasatiempos? ¿En qué eres realmente talentoso/habilidoso? ¿Qué haces realmente bien? ¿Qué quieres todavía aprender?; ¿Qué te hace reír de corazón? Para las normas de convivencia de cada habitación de la casita, se podrían plantear fases como “Tengo derecho a equivocarme, porque puedo aprender de mis errores” o “Formulo mis correcciones de manera positiva”. Para el desarrollo de cualquiera de las dos formas, se ofrecen una serie de preguntas recogidas en el anexo XII.		
Duración	40 minutos	Materiales	Papel, bolígrafo y pinturas de colores Preguntas para el tutor (anexo XII)
Fuente	Vanistendael (2018)		

Sesión B

Nombre de la actividad: Cuestionario de fortalezas VIA para niños/as y adolescentes			
Metodología	Psicología Positiva		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a detectar sus principales fortalezas para que descubra en qué se puede apoyar para construir la resiliencia		
Descripción	Rellenar el cuestionario de fortalezas VIA - Youth vía online entrando en el siguiente enlace. Es necesario registrarse previamente: https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/user/login?destination=node/654 Instrucciones: A continuación, hay una lista de afirmaciones que pueden describir a niños/as y adolescentes de entre 8 y 17 años. Por favor, lee cada una y decide en qué grado refleja cómo eres y marca el botón adecuado. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, sé tan sincero/a como puedas. Nosotros construiremos una jerarquía de tus fortalezas y las compararemos con las fortalezas de otros niños/as y adolescentes cuando respondas al total de las 198 preguntas. Todas las preguntas deben responderse para que puedan mostrarse los resultados. En función de las respuestas dadas, la aplicación te muestra las cinco fortalezas más destacadas en ti. Tras la realización de la actividad y comprobar el resultado, se invita al alumno a compartir su reflexión personal y completar su modelo de la casita de resiliencia con estas capacidades/habilidades. Para ver las preguntas del test, ver anexo V.		
Duración	35-40 minutos	Material	Ordenador y conexión a internet. Registrarse y hacer el test online en: https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/user/login?destination=node/654
Fuente:	Authentic happiness, University of Pennsylvania		



Sesión C

Nombre de la actividad: Regulación emocional y + Humor			
Metodología	Inteligencia emocional		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a detectar sus principales emociones y los pensamientos negativos asociados a ellas		
Descripción	Para realizar esta actividad, el tutor acompañará a lo largo del proceso al alumno/a con la finalidad de que lo pueda reproducir el/ella solo/a después. La regulación emocional no es sencilla y muchas veces es difícil de aplicar en el momento en el que la emoción está muy alta, pero se puede trabajar a posteriori reflexionando sobre ello. En un primer momento pediremos al alumno/a que identifique una emoción de tristeza o enfado que haya sentido recientemente y le pediremos que trate de encontrar el pensamiento que le precedió tan solo unas décimas de segundo antes. Por ejemplo, podría decir “después de hablar con un amigo por teléfono, etc. pero no fue porque sí, sino porque antes (décimas de segundo antes) me vino el pensamiento “no tengo nadie en quien confiar o que me consuele”, o “todos están contentos y todos triunfan, menos yo”. Lo importante no es si el mensaje es cierto o no, sino si es dañino para la persona. Una vez detectado este patrón, hay que tratar de “cazar” esos pensamientos negativos o destructivos. Al principio no será posible hacerlo en el momento, pero si se puede hacer el ejercicio por la noche reflexionando sobre las emociones del día. Cuando el alumno/a ya esté familiarizado con la dinámica, puede dar un paso más, y cuando le vengan estos pensamientos tratar de rechazarlos y pensar en cualquier otra cosa agradable: un momento en familia o con los amigos, un logro, una película, un libro, Con el ejemplo que comparta el alumno/a, trataremos de buscar pensamientos alternativos”, que no sean simples distracciones como el fútbol o una película, sino que hagan referencia al problema que causó la tristeza o pero no en forma negativa, sino positiva y realista. Por ejemplo, si el pensamiento negativo que aparece con frecuencia y causa la tristeza es “mis padres no me quieren”, ya no se trata simplemente de distraerse para no pensar en eso, sino que hay que esforzarse por pensar algo así como: “no me lo demuestran mucho, pero me quieren a su manera”, o “tengo En resumen, lo peor para los momentos o temporadas de tristeza y depresión, es “rumiar”, dar vueltas inútilmente, improductivamente, a los pensamientos. Rumiar es la tentación más fuerte y es lo más contraindicado. Y lo más recomendado es el sentido del humor. Hay que cultivarlo. Tras el ejercicio, proponer al alumno/a completar la hoja de registro (ver anexo VI) en las próximas semanas. Por último, se indagan con el alumno diferentes estrategias que llevar a cabo cuando identifique emociones incómodas, y se la ayuda a buscar de qué manera puede potenciar el sentido del humor.		
Duración:	45-50 minutos	Materiales	Hoja de registro de emociones; pensamientos negativos y pensamientos alternativos. (Anexo VI)
Fuente:	(Morales, 2002, p. 55 y 56)		

Sesión D

Nombre de la actividad: Cuando el sol volvió a brillar			
Metodología	Psicología Positiva		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a conectar con una situación típica del aula para que pueda comprender y aprender sobre el proceso, reflexionar sobre su responsabilidad en ciertas situaciones e invitarle a que busque cómo puede hacer algo para cambiar las circunstancias.		
Descripción	El profesor cuenta una historia (texto en anexo XIV), que plantea una situación inspirada en un niño con TDA y los problemas de interacción que se crean con sus compañeros/as de aula. A través de esta historia se pretende crear un clima de reflexión en el que analizar con el alumno/a la situación, la manera que tiene el niño de la historia de relacionarse con los demás y fomentar la búsqueda de soluciones desde la comprensión y la empatía al protagonista de la historia. Cuestiones a tener en cuenta: el objetivo de la actividad no es la modificación de la conducta sino ayudar al alumno/a a que sea consciente de que hay un problema y de que se puede ser creativo y buscar soluciones diferentes a la situación. De igual forma se busca que entiendan el proceso y aprendan a asimilar los progresos, aunque a veces sea frustrante o haya fallos, y que entiendan que el error es parte del proceso de aprendizaje y que es necesario modificar lo que hacemos, hasta llegar a la satisfacción del aprendizaje o del trabajo hecho, es decir, el logro.		
Duración	25-30 minutos	Materiales	Historia del chico con TDH (anexo XIV)
Fuente:	Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis, ... y Sanchez (2010)		

Nombre de la actividad: Yo puedo cambiar las cosas, yo puedo aportar			
Metodología	Psicología Positiva		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a ver cómo puede cambiar las situaciones que no le gustan y buscar un propósito, algo que le motive/guste para compartir con los demás.		
Descripción	Tras la lectura de la historia “Cuando el Sol volvió a brillar” de la actividad anterior, y la consiguiente reflexión sobre la historia del chico con TDH, se invitará al alumno/a a que reflexione sobre su propia vida, sus actuaciones, lo que siente y su propia responsabilidad para cambiar las situaciones. En esta actividad tiene una doble finalidad, por un lado busca ayudar al alumno/a a ver qué cosas puede cambiar que dependan sólo de él/ella de las situaciones que no le gustan. Y por otro, trata de ayudar al alumno/a a que busque un sentido, una forma de colaborar que le motive y que le guste. Para esta segunda parte, pueden explorarse ideas relacionadas con el ámbito escolar como participar en el plan lector o en la semana cultural, o escribir una historia, hacer un dibujo o una obra de arte, ...		
Duración	20-25 minutos	Materiales	Hoja de reflexión Sentimos, Vemos, Pensamos (ver anexo VIII)
Fuente	Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis, ... y Sanchez (2010)		

Sesión E

Nombre de la actividad: Definir objetivos			
Metodología	Coaching		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a saber cómo fijar objetivos realistas que pueda conseguir. Fomentar la autonomía.		
Descripción	En esta actividad el tutor o tutora mostrará al alumno cómo definir un objetivo realista a través del modelo GROW. La finalidad es que el alumno/a aprenda que para conseguir los objetivos que desea es necesario analizar las opciones y ver qué está dispuesto a hacer desde la realidad que tiene. El modelo GROW (Goal; Reality; Options, Will) se basa en seguir estas 4 fases: G. Fase 1: ¿Qué objetivo quieres conseguir? R. Fase 2: ¿Cuál es la realidad desde la que partes? O. Fase 3: ¿Qué opciones tienes? W. Fase 4: ¿Qué vas a hacer? En esta actividad se pretende que sea lo más real posible por lo que se animará al alumno/a a que escoja un objetivo real que tenga ahora mismo, puede ser aprobar un examen, hacer un trabajo, conseguir un objetivo deportivo, ...		
Duración	20-25 minutos	Materiales	Hoja de definición de objetivos y diseño de planes de acción (anexo IX) Hoja de preguntas para el tutor (anexo IX)
Fuente	Whitmore y Tiburzio (2006)		

Nombre de la actividad: Diseñar planes de acción			
Metodología	Coaching		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a trazar planes de acción que le lleven a conseguir sus objetivos. Fomentar la autonomía.		
Descripción	A la hora de definir los planes de acción es muy importante asegurarse que va a ser posible llevarlos a la práctica. Para ello es importante plantearse algunas preguntas y darles respuesta para adelantarse a las posibles dificultades que puedan surgir. 1. ¿Qué harás? Y, ¿cuándo lo harás? 2. ¿Ese paso te acerca a tu objetivo? 3. ¿Qué obstáculos podrías encontrarte? 4. ¿Cómo sabrás que has conseguido tu objetivo? 5. ¿Necesitas ayuda para conseguirlo? 6. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para lograrlo? En esta actividad se acompaña al alumno/a en el proceso y se le ayuda para que aprenda y pueda repetirlo de forma autónoma en el futuro.		
Duración	20-25 minutos	Materiales	Hoja de definición de objetivos y diseño de planes de acción (anexo IX)
Fuente	Whitmore y Tiburzio (2006)		

Sesión F

Nombre de la actividad: ¿Por qué me pasa esto a mí?			
Metodología	Psicología Positiva		
Objetivo	Trabajar las creencias que dificultan las relaciones sociales, y analizar las atribuciones causales relacionadas con la amistad.		
Descripción	Este ejercicio pretende ayudar al alumno a transformar creencias que le dificultan la relación con sus pares. Pasos: 1. Pedir al alumnado que piense en un éxito (en términos de suceso positivo en el terreno de la amistad) y en un fracaso (referido a una discusión, pelea u otro hecho que le haya hecho sentir mal por haber deteriorado una relación) que hayan tenido en su vida. 2. Pedirle que busque la causa por la cual se produjo, y si esa causa la considera interna o externa, estable o inestable, controlable o incontrolable. Puede cumplimentar el modelo que sigue: - Mi buena relación, la que me hizo sentir bien: - Causa: - Esta causa es: Estable o inestable; Interna o externa; Controlable o incontrolable. - Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro: - Una mala relación, la que me hizo/hace sentir mal: - Causa: - Esta causa es: Estable o inestable; Interna o externa; Controlable o incontrolable. Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro: 3. Analizar ambas posibilidades. Invitar al alumnado a reflexionar sobre cómo, las atribuciones causales que hacemos ante un éxito (suceso agradable) o fracaso (suceso desagradable), condiciona el modo de relacionarse posteriormente. 4. Proporcionar un método para cambiar esas atribuciones causales, esas creencias que les hicieron llegar al deterioro de una relación. El método que proponemos es el método ACCRR (Adversidad – Creencias – Consecuencias– Rebatimiento - Revitalización). 5. Ayudar al alumnado a tomar conciencia de cómo el cambio de pensamiento sobre un suceso negativo, el plantear que la causa ha podido ser otra muy diferente, cambia lo que sentimos (rabia, tristeza, enfado) y mejora tanto el estado emocional como la forma de actuar con aquel que nos ha hecho daño. Observaciones: Este ejercicio debe plantearse con mucho tacto y respeto por las percepciones del alumno/a. El objetivo fundamental es hacer ver al alumnado que las creencias que tenemos sobre como deberían ser las cosas nos hacen actuar y sentir de un modo concreto y que esas creencias (esas atribuciones causales que hacemos ante un suceso que nos ocurre con otra persona) condicionan lo que sentimos y cómo actuamos con ella. Es de vital relevancia que el alumnado aprenda a rebatir sus propias creencias, con el fin de mirar al otro con “otros ojos”, reconociendo lo que hay de positivo en él y entendiendo que las causas pueden ser muy distintas a las que él cree. Una vez que el alumnado sea capaz de rebatir sus ideas sobre las causas que mueven al otro, experimentará un estado afectivo agradable, frente al malestar que produce la rabia, el rencor y demás emociones destructivas que nos producen ciertas interpretaciones de lo que nos sucede en nuestra vida social.		
Duración	50 minutos	Materiales	Hoja actividad (Anexo VII)
Fuente	Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis, ... y Sanchez (2010)		

Sesión G

Nombre de la actividad: Lista de logros			
Metodología	Coaching		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a identificar sus logros personales y trabajar la autoconfianza		
Descripción	En esta actividad el tutor o tutora invitará al alumno/a a que escriba en un minuto todos los logros que sea capaz de recordar. Habiendo explicado previamente que pueden ser todo tipo de logros, desde grandes logros a pequeños logros, desde aprender a ir en bicicleta como atreverse a habar con una chica/o o resolver un problema del instituto. Lo importante es que el alumno/a los identifique como logros personales. Después se compartirán con el tutor o tutora y se tratará de identificar las fortalezas que había detrás de cada uno de los logros, y si al alumno/a le cuesta, ayudarle a asociarlas con los resultados obtenidos en el cuestionario de fortalezas VIA-Youth.		
Duración	20-25 minutos	Materiales	Hoja de papel y bolígrafo
Fuente	Whitmore y Tiburzio (2006)		

Nombre de la actividad: Dafo cruzado												
Metodología	Coaching y resiliencia											
Objetivo	Ayudar al alumno/a a trazar planes de acción que le lleven a conseguir sus objetivos											
Descripción	Con esta actividad se busca ayudar al alumno/a identificar las fortalezas en las que va a apoyarse para conseguir sus retos. La parte más importante es la de reforzar los puntos de apoyo, las fortalezas como oportunidades.											
	Después se trabajarán las debilidades entendidas como oportunidades de mejora.											
	<table><tr><td></td><td>Fortalezas</td><td>Debilidades</td></tr><tr><td>Oportunidades</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Amenazas</td><td></td><td></td></tr></table>				Fortalezas	Debilidades	Oportunidades			Amenazas		
		Fortalezas	Debilidades									
Oportunidades												
Amenazas												
	Al mismo tiempo, el pequeño esquema del DAFO cruzado obviamente permite destacar lo que nos resulta más familiar y que no hay que descuidar: la fortaleza como una oportunidad y la debilidad como una amenaza.											
	Por ejemplo, una mayor fortaleza puede llevar a una autosuficiencia y una dureza hacia los demás; por lo que la fortaleza también puede convertirse en una amenaza.											
Duración	20-25 minutos	Materiales	Hoja de papel y bolígrafo									
Fuente	Vanistendael (2018)											

Sesión H

Nombre de la actividad: Reconstruyendo la casita de resiliencia de Vanistendael			
Metodología	La casita de resiliencia		
Objetivo	Representar de nuevo “la casita” con sus habitaciones y ver qué elementos han cambiado.		
Descripción	Para realizar este ejercicio, se pide al alumno/a que vuelva a dibujar su “casita de la resiliencia”, prestando especial atención a los elementos que hayan podido sufrir cambios en las últimas semanas. El objetivo es que se quede con la casita de la resiliencia que ha reconstruido a lo largo de las tutorías de resiliencia. Una vez que tiene su nueva casita, le pedimos que nos describa su casita y que nos cuente los cambios que ha incorporado, así como las nuevas normas de convivencia que hay en cada habitación. Después de plantea un espacio para la reflexión y para la valoración de los logros conseguidos a lo largo de las últimas semanas.		
Duración	40 minutos	Materiales	Papel, bolígrafo y pinturas de colores Preguntas para el tutor (anexo XII)
Fuente	Vanistendael (2018)		

Nombre de la actividad: Reflexión final			
Metodología	Coaching		
Objetivo	Ayudar al alumno/a a tomar conciencia de su trabajo y de sus logros en las últimas semanas		
Descripción	Con esta actividad se busca ayudar al alumno/a a que sea consciente del trabajo que ha hecho, de los aprendizajes realizados durante las tutorías de resiliencia y de sus capacidades. Esta actividad irá acompañada del cuestionario y reflexión final de autoevaluación (anexo XIV)		
Duración	15-20 minutos	Materiales	Hoja de papel y bolígrafo Cuestionario final de autoevaluación (anexo XV)
Fuente	Elaboración propia		

4.9.2 Fases del proyecto, temporalización y planificación

El proyecto de innovación “Tutorías individualizadas de resiliencia” es un proyecto elaborado junto al departamento de orientación y en total colaboración con el orientador del centro, que se plantea llevar a la práctica para el curso actual, 2021-2022.

Para poder desarrollarlo, será necesario ir superando cada una de las fases necesarias para su desarrollo: la elaboración y aprobación del mismo; la formación de los docentes; la selección de los alumnos y/o alumnas que participarán en el proyecto; el desarrollo en sí mismo de las tutorías de resiliencia; la evaluación posterior del proyecto; la propuesta de mejoras y la decisión sobre la continuidad del proyecto.

A continuación, se recoge la temporalización de las fases:

Tabla 3:

Temporalización de las fases del proyecto, elaboración propia

Proyecto “Tutorías de resiliencia como factor de protección”			
Fase	Desarrollo	Temporalización	Sesiones
Fase 0	Elaboración del proyecto de innovación	Abril-mayo 2021	
	Aprobación del proyecto de innovación	Junio 2021	
Fase 1: formación docentes	Introducción al proyecto de innovación	Septiembre 2021	1 sesión
	Formación de los tutores de 3º de la ESO junto al orientador	Septiembre 2021	4 sesiones
Fase 2: selección de los alumnos participantes	Realización de los tests por parte de los alumnos de 3º de la ESO	Septiembre 2021	1 sesión
	Selección de los alumnos que participan en el proyecto	Septiembre 2021	1 sesión
	Presentación del proyecto a las familias		
	Propuesta a los alumnos del proyecto y autorización por parte de las familias	Septiembre 2021	1 sesión
Fase 3: desarrollo	Tutoría con la familia del alumno 1	Octubre 2021	1 sesión
	Tutorías de resiliencia con el alumno 1	Octubre-diciembre 2021	8 sesiones
	Tutoría con la familia del alumno 2		1 sesión
	Tutorías de resiliencia con el alumno 2	Enero-marzo 2022	8 sesiones
	Sesión grupal con los alumnos	Mayo 2022	1 sesión
Fase 4: evaluación	Post-test por parte de los alumnos del programa	Enero 2022 Abril 2022	1 sesión
	Informe final por parte de los alumnos	Enero 2022 Abril 2022	
	Tutoría con la familia del alumno 1	Febrero 2022	1 sesión
	Tutoría con la familia del alumno 2	Mayo 2022	1 sesión
	Informe final por parte de los tutores	Mayo 2022	
	Reunión de valoración y propuesta de mejoras	Mayo 2022	1 sesión
Fase 5: continuación del proyecto	Validación del proyecto para el curso siguiente	Mayo 2022	1 sesión



4.10 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de las tutorías de resiliencia se llevará a cabo sobre el proceso en sí, y sobre la consecución de los objetivos planteados en el proyecto, en ningún caso se valorará de forma individual a los alumnos.

Una vez realizadas las tutorías de resiliencia con los alumnos y/o alumnas, éstos deberán completar de nuevo los instrumentos de evaluación realizados antes de la intervención, para poder valorar si ha habido un aprendizaje que conlleve cambios en los mismos que supongan mejor autoestima, mejor resiliencia o mejor inteligencia emocional.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Autoestima	Escala de Rosenberg
Resiliencia	Escala de resiliencia de Wagnild y Young
Inteligencia emocional	Trait META-MOOD SCALE TMMS-24

El orientador del centro será el encargo de comparar los resultados de los pre-test y de los post-tests para sacar conclusiones y poder valorar si ha habido una mejoría en las variables analizadas.

Para la valoración por parte de los alumnos de su propio aprendizaje se plantean dos instrumentos de autoevaluación en los que serán los alumnos los que valoren su aprendizaje y puedan decidir las áreas en las que deben seguir mejorando.

INSTRUMENTOS DE AUTO-EVALUACIÓN	
Portafolio de los principales aprendizajes	Diarios de reflexión (elaboración propia)
Valoración personal del progreso en ítems de autoestima; inteligencia emocional y elementos de resiliencia	Cuestionario final de autoevaluación (elaboración propia)

Estos dos instrumentos de autoevaluación buscan fomentar el autoconocimiento y el paso a la acción cuando el alumno quiera cambiar algo. No se trata solamente de aprender unos conceptos teóricos sobre habilidades personales, inteligencia emocional o habilidades sociales, se busca relacionarlos con las experiencias personales del alumno y fomentar su responsabilidad para que sienta que es capaz de cambiar muchas de las cosas que no le gustan como son.

El diario de reflexión tiene 3 preguntas abiertas que invitan al alumno a hacer una mirada introspectiva sobre lo que ha aprendido, cómo lo relaciona consigo mismo y cómo aplicarlo en el día a día. (ANEXO X)

El cuestionario final de autoevaluación consta de 10 preguntas con respuestas en una escala Likert de 4 respuestas, más tres preguntas de valoración abiertas sobre la experiencia dentro del programa de tutorías de resiliencia. (Ver anexo XV)



4.11 EVALUACIÓN

A la hora de evaluar este proyecto, es importante no sólo tener en cuenta los resultados de la comparativa de los pre-tests y de los post-tests, sino también la evaluación cualitativa que hacen los alumnos y/ alumnas que han recibido las tutorías de resiliencia.

De cara a la evaluación del proyecto, es indispensable que una vez realizado el mismo, se haga la sesión de valoración y propuesta de mejoras para rectificar, modificar o subsanar las partes que sean necesarias.

El proyecto en sí, no podrá ser evaluado totalmente hasta que los alumnos que han cursado este año 3º de la ESO no lleguen a estudios superiores como Bachillerato o Formación Profesional, es decir, de aquí a dos años vista, y se compruebe si la hipótesis planteada era correcta y el número de alumnos que sufren trastornos mentales es menor, en comparativa con los datos de los alumnos que han cursado este año 1º de Bachillerato en el centro.

En la evaluación del proyecto se espera que haya un menor número de chicos y/o chicas con trastornos mentales dentro de dos años, cuando el alumnado que ha cursado este año 3º de la ESO llegue a 1º de Bachillerato o a Formación Profesional.

También sería esperable que concretamente los 6 alumnos y/o alumnas que han pasado por el programa de tutorías de resiliencia hubieran mejorado su autoestima, su inteligencia emocional y sus habilidades sociales, sintiéndose más seguros y más capaces de resolver los retos típicos de la edad.

Si bien es cierto este proyecto sólo contempla algunas variables de protección sobre las que puede trabajarse desde el ámbito educativo, y será difícil medir el impacto de variables externas como el aspecto genético, la influencia del entorno familiar u otros factores de riesgo que no se pueden controlar.

Por otro lado, el programa tiene una duración de 8 sesiones de tutoría que en algunos casos puede quedarse corto para profundizar en algunos aspectos, lo que puede provocar que la mejora no llegue a ser significativa.

Y, por último, si fuera posible sería muy interesante poder seguir la evolución de los alumnos que hubieran pasado por este programa de intervención y conocer cómo viven sus comienzos en el mundo universitario; de formación profesional superior o laboral para comprobar si ha sido un aprendizaje profundo que les acompaña en las siguientes etapas de su vida.



5 CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN FUTURA DEL PROYECTO.

Con este proyecto se pretende aportar una propuesta que contribuya al desarrollo de la competencia ser persona en la educación secundaria obligatoria.

Aunque no ha sido posible llevar a la práctica el programa de tutorías de resiliencia en sí, se pueden extraer algunas conclusiones de todo el trabajo realizado de investigación y desarrollo de la propuesta:

- Los trastornos mentales están aumentando tanto en la población general como en la población infantil y adolescente, por lo que es importante invertir en prevención en la infancia y en la adolescencia para tratar de frenar el incremento exponencial de personas que sufren trastornos mentales en la adultez.
- Organizaciones mundiales como la OMS o UNICEF han señalado ya la importancia de invertir en prevención en la etapa de la adolescencia.
- Desde el ámbito educativo se puede trabajar en programas para desarrollar habilidades personales, emocionales y sociales como factores de protección.
- La resiliencia tiene factores personales, pero también se puede aprender, por lo que es posible trabajar algunos de sus elementos antes de que sucedan circunstancias adversas.

Personalmente, este TMF ha supuesto un gran aprendizaje y un gran reto, que me han ayudado a ampliar conocimientos, a crecer en mi rol como futura profesora y a ampliar mi forma de entender el comportamiento humano.

De ser llevado a la práctica, el programa de tutorías de resiliencia podría presentar algunas dificultades a la hora de desarrollarlo que creo que sería importante tener en cuenta.

Por un lado, este programa supone para el profesorado un extra de trabajo importante, en un colectivo que ya está muy cansado emocionalmente (Otero, 2012) ante la alta exigencia de la labor del profesorado, por parte de la administración, de las familias, de los equipos directivos, de las comisiones y de los propios alumnos.

Desarrollar un programa de tutorías que supone el uso de algunas metodologías que pueden ser nuevas para los docentes, con el consiguiente tiempo necesario para estudiar y comprender la metodología, preparar las tutorías, llevar el seguimiento y evaluar el proceso, puede suponer para algunos docentes una carga muy pesada.

Por otro lado, trabajar con personas a nivel individual, a menudo requiere de la persona acompañante habilidades que no siempre están disponibles como la escucha activa, el afecto, la empatía, la paciencia, la mirada desde la capacidad del otro, ...

Y, por último, no podemos menospreciar la complejidad de cada alumno. A veces, aunque el tutor ponga todo el esfuerzo, la atención y el afecto en acompañar al alumno y ayudarle a desarrollar sus capacidades, es posible que, debido a sus propias vivencias personales, no sea posible. Aprender las herramientas nuevas siempre va a ser una elección que hará



el propio estudiante, en función de su propia capacidad, y que en ocasiones, necesitará un tiempo mayor de acompañamiento que el estipulado en el programa.

Unida a la complejidad del alumno, está la complejidad de la propia familia del alumno que puede que en algunas ocasiones no se preste a colaborar, a seguir las recomendaciones dadas por el tutor y/o el orientador, o incluso que se niegue a asistir a las tutorías familiares o a que su hijo participe en el programa de tutorías de resiliencia.

Tampoco podemos colocar este programa de formación y desarrollo de habilidades en un lugar que no le corresponde, y es que, en ningún caso, este programa pretende sustituir o reemplazar a los profesionales de la salud y la psicología que deben intervenir cuando hay indicios de que hay una dificultad seria, un trauma o un trastorno. Este programa está pensado como un programa de intervención desde la prevención, y no desde la intervención terapéutica, para la que el profesorado no está formado ni designado.

En la línea de la prospección futura, este proyecto de innovación supondría un primer paso de lo que podría a ser un proyecto global de centro, en el que se desarrollara la idea de comunidad de resiliencia.

Para poder desarrollar esta idea, tal y como plantean (Mateu et al., 2009) habría que trabajar en tres líneas: 1.- enriquecer los vínculos: es decir fortalecer los vínculos afectivos entre los iguales, entre el docente y el alumno y entre los miembros que forman la comunidad educativa. El objetivo es fortalecer las relaciones e involucrar a los alumnos en el estilo de aprendizaje; 2. fijar límites claros y firmes: elaborando e implementando currículums escolares coherentes en los que se disminuyan las conductas de riesgo, para lo que hay que fijar límites y normas involucrando a toda la comunidad educativa; 3.- enseñar habilidades para la vida: que incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, manejo sano del estrés, la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Punto en el que incide el programa de tutorías de resiliencia.

El programa de tutorías individualizadas de resiliencia de este TFM ha sido desarrollado con la intención de poder dar el primer paso hacia una idea mucho más grande, contando con los medios actuales y sin requerir grandes inversiones de tiempo, esfuerzo y dinero.

En un primer paso, se ejecutaría este proyecto de innovación, que, en lo posible, se trataría de extender a todos los alumnos en primer lugar del curso de 3º de la ESO, y sucesivamente, a lo largo de los años, al resto de alumnado de secundaria. Para dar este paso, se podría analizar si en sesiones grupales, quizá dividiendo los grupos-clase en dos para favorecer la intimidad, también funcionaba y provocaba resultados similares.

Por otro lado, de cara al profesorado, parece que sería necesario invertir en formación que les permitiera acompañar en este tipo de procesos y conocer más metodologías dentro del mundo de la Psicología Positiva y del desarrollo personal, así como formación específica sobre la resiliencia.

En esta línea, y de cara a mejorar la resiliencia del profesorado, un aspecto importante de este proyecto, y del proyecto de la comunidad de resiliencia, sería el crear una red de apoyo y sostén emocional para el profesorado, en la que los docentes pudieran compartir

sus retos diarios, sus inquietudes y buscar junto a otro compañeros/as estrategias para responder a situaciones conflictivas como en el caso de alumnos con conductas disruptivas, conflictos, alumnos con trastornos mentales, ...

En el agotamiento mental y la presión a la que están sometidos los profesores hoy en día, este punto previsiblemente ayudaría a bajar la ansiedad y aumentar la confianza y la seguridad de los docentes, de la que se beneficiarían los alumnos y todo el sistema educativo.

Otro punto a desarrollo e investigar es el acompañamiento y asesoramiento a las familias y la búsqueda de formaciones que les ayuden también a desarrollar desde casa elementos de la resiliencia, como herramientas para saber cómo fijar límites claros y firmes, y como establecer y transmitir expectativas elevadas ajustadas a cada hijo.

Otra línea de investigación que se podría seguir, sería explorar la idea de contar en el equipo del centro con “tutores de resiliencia” que se encargaran de hacer ese acompañamiento individual a los alumnos y que les ayudaran a desarrollarse como personas (ser persona) mediante habilidades personales, emocionales, sociales y de resiliencia. Esto implicaría un cambio estructural profundo que habría que analizar para que fuera viable en el que se podrían valorar dos opciones, una, que todos los profesores del centro tuvieran unas horas para este programa asignadas, aunque no fueran tutores, y llevaran por ejemplo a 6-8 alumnos y/ alumnas cada uno. O crear una figura no docente que de manera vertical (como hace por ejemplo un PT en secundaria) fuera tutor de resiliencia.

Por último, si el proyecto funciona en un centro del medio urbano, habrá que ver si es posible que funcione en un medio rural o en un centro en el que el contexto socio-económico y cultural sea más complejo y deprimido.



6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Arciniega, J. D. D. U. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*.
- Casañas, R., & Lalucat, L. (2018). Promoción de la salud mental, prevención de los trastornos mentales y lucha contra el estigma. Estrategias y recursos para la alfabetización emocional de los adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 121(1), 117-132.
- Caruana Vañó, A., Font de Mora Turón, A., Reig Ferrer, A., Rebollo Viloria, A., Cantó Rico, A., Sanchis Pérez, B., ... & Sanchez Martín, V. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, 2010
- Coronado Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque ecosistémico*. Sevilla: UNED, Centro Asociado de Sevilla.
- Coronado Hijón, A., & Paneque Folch, M. (2015). *Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la Orientación y la Tutoría*. Trauma, Contexto y Exclusión. Promocionando la resiliencia.
- Cyrlunick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa
- del Niño, C. D. L. D. (2018). Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España. *Comité de los Derechos del Niño*
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). *Medidas de evaluación de la inteligencia emocional*. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma psicológica*, 15(1), 95-114
- Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.



- Giménez, M. (2011). *Programa «Aulas felices»: psicología positiva aplicada a la educación*. Pulso: revista de educación, (34), 231-234.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, F. A., Sigüenza, Y. M., & Solá, I. B. (2000). *Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos*. Rev. Psicol. Univ. Tarracon, 22, 29-42.
- Grotberg, E. H. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Guía de Promoción de la Resiliencia en los Niños para Fortalecer el Espíritu Humano, traducido por Néstor Suarez Ojeda. Fundación Bernard Van Leer, Junio 1996.
- Jiménez Calderón, V. P. (2018). *Programa para desarrollar las competencias emocionales y promover el bienestar* (Master's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- López, V. y Pérez, J. F. (2011). Técnicas de recopilación de datos en la investigación científica. *Revista de Actualización Clínica*, 10, 485-489.
- Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Montero, C. R. (2019). *Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17*. *Educatio siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 223-244.
- Maslow, A.H. (1983). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Mateu Pérez, R., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., & Caballer Miedes, A. (2009). *¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador*.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91
- Morales, M. S. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- OMS (2004a). *Promoción de la salud mental. Conceptos, evidencia emergente, práctica. Informe compendiado*. Recuperado el 4 de mayo de 2022 de: <https://www.alansaludmental.com/promoci%C3%B3n-y-prevenci%C3%B3n-en-sm/documentos-oms-sobre-promoci%C3%B3n-y-prevenci%C3%B3n-en-sm/>
- OMS (2004b). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas: informe compendiado*. Recuperado el 10 de mayo de 2022 de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/78545>



- OMS (2013a). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2020* (No. WHA66. 8). Recuperado el 25 de abril de 2022 de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf
- OMS (2013b). *Health 2020: A European policy framework and strategy for the 21st century*. Regional Office for Europe. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326386>
- OMS (2020). Un informe de la OMS pone de relieve el déficit mundial de inversión en salud mental. *Comunicados de prensa*. Recuperado el 25 de mayo de 2022 de: <https://www.who.int/es/news/item/08-10-2021-who-report-highlights-global-shortfall-in-investment-in-mental-health>
- OMS (2021a). *Mental health atlas 2020*. In Mental health atlas 2020. Recuperado el 26 de mayo de 2022 de: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240036703>
- OMS (2021b). *Directrices sobre las intervenciones de promoción y prevención en materia de salud mental destinadas a adolescentes: Estrategias para ayudar a los adolescentes a prosperar*. Resumen ejecutivo. Recuperado el 2 de mayo de 2022 de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341147>
- ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. , Pub. L. No. 105, Boletín Oficial de Aragón 12640 (2016). España: Gobierno de Aragón.
- Otero López, J. M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. Recuperado el 1 de junio de 2022 de: <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pérez, D. C., & Ziglio, E. (2020). Fortaleciendo la resiliencia en tiempos de la COVID-19: una prioridad para la salud y para el progreso hacia los ODS. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (14), 01-11.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodologías de la investigación*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Robledo-Rengifo, P., & Quintero-Cadavid, C. P. (2020). *Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19*.
- Quintero, J. (2020). *El cerebro adolescente: una mente en construcción*. Shackleton Books.
- Ríos Saldaña, R. F. (2021). *Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia de Wagnild y Young en adolescentes*, Tarapoto 2021.

- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). *Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1).
- Santrock, J. W., & Navarro Castellet, B. (2003). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*.
- Ulloa, I. J. (2021). Pandemia y confinamiento: repercusiones en el bienestar psicológico y emocional de jóvenes y niños. *Revista Confluencia*, 4(2), 146-147.
- University of Pennsylvania. (2003). Authentic Happiness. *Cuestionario de Fortalezas VIA para Niños*. Recuperado el 6 de junio de 2022 de:
<https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>
- Uriarte Arciniega, J. D. D. (2006). *Construir la resiliencia en la escuela*.
- UNICEF (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19. Propuestas de Unicef España*. Recuperado el 1 de junio de 2022 de:
<https://www.unicef.es/publicacion/salud-mental-e-infancia-en-el-escenario-de-la-covid-19-propuestas-de-unicef-espana>
- UNICEF (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Recuperado el 11 de abril de 2022 de:
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/SOWC2021_ExecSum_SP_PRINT.pdf
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002) *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2018). *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desarrollo complejo*. Los cuadernos del BICE. Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE)

7 ANEXOS

7.1 ANEXO I: Instrumento - Escala de Rosenberg, EAR

INSTRUCCIONES:

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

A. Muy de acuerdo	B. De acuerdo	C. En desacuerdo	D. Muy en desacuerdo			
			A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.						
2. Estoy convencido/a de que tengo cualidades buenas						
3. Soy capaz de hacerlas cosas tan bien como la mayoría de la gente						
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a						
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a						
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a						
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a						
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a						
9. Hay veces que realmente pienso que soy inútil						
10. A veces creo que no soy buena persona						

Fuente: *Escala de autoestima de Rosenberg*, EAR, extraído de González, Sigüenza & Solá (2000, p. 27)

7.2 ANEXO II: Instrumento - Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993)

INSTRUCCIONES:

A continuación, se les presentará una serie de frases a las cuales usted responderá. No existen respuestas correctas ni incorrectas; estas tan solo nos permitirán conocer su opinión personal sobre sí mismo(a).

	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Cuando planeo algo lo realizo							
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra							
3. Dependo más de mí mismo(a) que de otras personas							
4. Es importante para mí mantenerme interesado(a) en las cosas							
5. Puedo estar solo(a) si tengo que hacerlo							
6. Me siento orgulloso(a) de haber logrado cosas al mismo tiempo							
7. Usualmente veo las cosas a largo plazo							
8. Soy amigo(a) de mí mismo(a).							
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo							
10. Soy decidido(a)							
11. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo							
12. Tomo las cosas uno por uno							
13. Puedo enfrentar las dificultades porque los he experimentado anteriormente							
14. Tengo auto disciplina							
15. Me mantengo interesado(a) en las cosas							
16. Por lo general encuentro algo de que reírme							
17. El creer en mí mismo(a) me permite atravesar tiempos difíciles.							
18. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar							
19. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras							
20. Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera							
21. Mi vida tiene significado							
22. No me lamento de las cosas por lo que no pudo hacer nada							
23. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida							
24. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer							
24. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado							

Fuente: Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), extraído de Ríos (2021)

7.3 ANEXO III: Instrumento - Trait META-MOOD SCALE TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Fuente: Trait META-MOOD SCALE TMMS-24, extraído de Jiménez (2018).



7.4 ANEXO IV: Instrumento - Encuesta a docentes

TUTORIAS DE RESILIENCIA

TFM de Alodia Tiestos Sosa

Tutor: Enrique Gracia Budría

Información importante. Objetivo de la encuesta:

La presente encuesta busca obtener información para el TFM “Tutorías de resiliencia” de la alumna Alodia Tiestos Sosa sobre la presencia en las aulas de alumnos/as con dificultades emocionales, sociales de la conducta; sobre la percepción por parte de los docentes del tiempo asignado para las tutorías de estos alumnos/as; y sobre la posible viabilidad que tendría el proyecto de innovación creando un programa de tutorías individualizadas de resiliencia con este tipo de alumnos así como de un programa de apoyo entre docentes (supervisado por el orientador/a del centro) para buscar estrategias y recursos para resolver los retos que surgen en el aula y en las tutorías con estos alumnos/as y poder acompañarlos de una forma coordinada.

ENCUESTA A PROFESORES/AS DE SECUNDARIA

Esta encuesta es anónima. Todas las preguntas son de carácter voluntario

¿Cuántos años de experiencia tienes como docente?

Menos de 1 año

De 1 a 3 años

Entre 3 y 5 años

De 5 a 10 años

Más de 10 años

1.- En tu experiencia como docente, ¿has detectado alumnos/as con dificultades emocionales (falta de regulación emocional)?

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

2.- En tu experiencia como docente, ¿has detectado alumnos/as con dificultades de conducta (reactiva o provocativa)?

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo



3.- En tu experiencia como docente, ¿has detectado alumnos/as con dificultades de conducta (de aislamiento o silenciosa)?

Totalmente en desacuerdo
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo
De acuerdo
Totalmente de acuerdo

4.- ¿Consideras que el tiempo destinado a las tutorías es suficiente para atender las necesidades de los alumnos/as con dificultades emocionales, sociales o de conducta?

Totalmente en desacuerdo
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo
De acuerdo
Totalmente de acuerdo

5.- ¿Consideras que has recibido la formación suficiente para gestionar los retos que surgen con estos alumnos/as en el aula?

Totalmente en desacuerdo
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo
De acuerdo
Totalmente de acuerdo

6.- ¿Consideras que has recibido la formación suficiente para acompañar en tutorías individuales a los alumnos/a con dificultades emocionales, sociales o de conducta?

Totalmente en desacuerdo
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo
De acuerdo
Totalmente de acuerdo

7.- ¿Crees que un programa individualizado de tutorías para desarrollar la resiliencia con los alumnos vulnerables (alumnos con dificultades emocionales, sociales o de conducta) podría ayudar a mejorar su bienestar personal y su rendimiento académico?

Totalmente en desacuerdo
En desacuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo
De acuerdo
Totalmente de acuerdo



8.- ¿Crees que si mejora el bienestar personal de estos alumnos/as repercutiría en el funcionamiento del grupo/clase al que pertenecen?

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9.- ¿Consideras que tener un grupo de apoyo entre docentes para comentar estas situaciones y buscar juntos estrategias y recursos te ayudaría en tu labor como tutor?

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

10.- El objetivo de esta encuesta es analizar la aceptación por parte de los profesores/as y/o tutores/as de llevar a la práctica esta propuesta de innovación educativa. ¿Cómo valorarías esta propuesta si fuera posible llevarla a cabo en tu centro?

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

¡Muchas gracias por tu colaboración!

El responsable del presente proyecto de investigación es Universidad San Jorge con domicilio social en Autovía A-23 Zaragoza-Huesca, km. 299, 50830- Villanueva de Gállego (Zaragoza). La universidad cuenta con un Delegado de Protección de Datos que puede ser contactado a través de la dirección de correo electrónico privacidad@usj.es. Puede obtener más información sobre el responsable consultando nuestra política de privacidad a través del siguiente enlace: <https://www.usj.es/politica-de-privacidad>

7.5 ANEXO V: Cuestionario de fortalezas VIA - YOUTH

Instrucciones:

A continuación, hay una lista de afirmaciones que pueden describir a niños/as y adolescentes de entre 8 y 17 años. Por favor, lee cada una y decide en qué grado refleja cómo eres y marca el botón adecuado. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, sé tan sincero/a como puedas.

Nosotros construiremos una jerarquía de tus fortalezas y las compararemos con las fortalezas de otros niños/as y adolescentes cuando respondas al total de las 198 preguntas.

All questions must be completed for this questionnaire to be scored.

1	2	3	4	5
Muy parecido a mí	Algo parecido a mí	Neutro	Algo diferente a mí	Muy diferente a mí

1. Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.	1	2	3	4	5
2. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5
4. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.	1	2	3	4	5
5. En un grupo, les doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	1	2	3	4	5
6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	1	2	3	4	5
7. En mi vida, me quejo más de lo que agradezco.	1	2	3	4	5
8. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.	1	2	3	4	5
11. Trabajo sin descanso en mis deberes/tareas hasta que las acabo.	1	2	3	4	5
12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	1	2	3	4	5
14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	1	2	3	4	5
15. Siempre siento que soy querido/a.	1	2	3	4	5
16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5
17. Pienso que siempre tengo razón.	1	2	3	4	5
18. Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
19. Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	1	2	3	4	5
21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	1	2	3	4	5
22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	1	2	3	4	5
23. Normalmente sé lo que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Soy muy entusiasta.	1	2	3	4	5
25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	1	2	3	4	5
26. No me enfrento a los demás ni por mí mismo/a ni por otros.	1	2	3	4	5
27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	1	2	3	4	5
28. Me interesan toda clase de cosas.	1	2	3	4	5



29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	1	2	3	4	5
30. Aunque alguien me haga daño, le perdono si se disculpa	1	2	3	4	5
31. Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que dar las gracias	1	2	3	4	5
32. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5
33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5
34. Raras veces bromeo con otros.	1	2	3	4	5
35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	1	2	3	4	5
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos.	1	2	3	4	5
38. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo	1	2	3	4	5
39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	1	2	3	4	5
40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	1	2	3	4	5
41. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.	1	2	3	4	5
42. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se sienta bien.	1	2	3	4	5
45. No creo en Dios ni en un poder superior.	1	2	3	4	5
46. Trabajo realmente bien en grupo	1	2	3	4	5
47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	1	2	3	4	5
48. Siempre me siento cansado/a.	1	2	3	4	5
49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	1	2	3	4	5
50. Tengo el coraje para hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	1	2	3	4	5
51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	1	2	3	4	5
52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	1	2	3	4	5
54. Perdono a la gente con facilidad.	1	2	3	4	5
55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, siempre doy las gracias	1	2	3	4	5
56. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
57. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
58. Soy bueno/a haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5
59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	1	2	3	4	5
61. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
62. Soy bueno/a organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.	1	2	3	4	5
63. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	1	2	3	4	5
65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo	1	2	3	4	5
66. Vito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
67. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	1	2	3	4	5
69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	1	2	3	4	5
70. Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador/a.	1	2	3	4	5
71. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	1	2	3	4	5
72. Siempre estoy entusiasmado/a con cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	1	2	3	4	5
74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	1	2	3	4	5
75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	1	2	3	4	5
76. Siempre quiero saber más.	1	2	3	4	5



77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	1	2	3	4	5
78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	1	2	3	4	5
79. Soy una persona agradecida.	1	2	3	4	5
80. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
82. La gente dice que no soy juguetón/a.	1	2	3	4	5
83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	1	2	3	4	5
85. Raramente ayudo a los demás.	1	2	3	4	5
86. Cuando hay que hacer un trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija.	1	2	3	4	5
87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5
89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4	5
90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Aunque esté realmente enojado/enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	1	2	3	4	5
93. Cuando rezo, me siento mejor.	1	2	3	4	5
94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	1	2	3	4	5
95. Mis amigos/as, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	1	2	3	4	5
96. Siempre me siento lleno/a de energía.	1	2	3	4	5
97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
98. Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello.	1	2	3	4	5
99. Pienso que soy muy creativo/a.	1	2	3	4	5
100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	1	2	3	4	5
101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	1	2	3	4	5
102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	1	2	3	4	5
103. No me siento agradecido/a a menudo.	1	2	3	4	5
104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5
105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
106. La gente dice que soy muy gracioso/a.	1	2	3	4	5
107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	1	2	3	4	5
109. Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	1	2	3	4	5
110. Soy un líder en el que los demás confían y admiran.	1	2	3	4	5
111. Aunque mis familiares y yo nos peleamos, les sigo queriendo.	1	2	3	4	5
112. Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	1	2	3	4	5
113. No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.	1	2	3	4	5
114. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
115. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
116. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	1	2	3	4	5
117. Creo que todas las cosas suceden por una razón.	1	2	3	4	5
118. Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	1	2	3	4	5
119. La gente dice que tengo mucha sabiduría.	1	2	3	4	5
120. Siempre soy muy activo/a.	1	2	3	4	5
121. Realmente aprecio las cosas bellas.	1	2	3	4	5
122. Aunque tenga miedo, defiendo lo que es correcto.	1	2	3	4	5



123. A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
124. Hago preguntas todo el tiempo.	1	2	3	4	5
125. Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.	1	2	3	4	5
126. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	1	2	3	4	5
127. Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.	1	2	3	4	5
128. Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
129. Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
130. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	1	2	3	4	5
131. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
132. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	1	2	3	4	5
133. Siempre soy amable con los demás.	1	2	3	4	5
134. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	1	2	3	4	5
135. Es difícil para mí abrirme a la gente.	1	2	3	4	5
136. Me encanta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
137. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	1	2	3	4	5
138. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguida	1	2	3	4	5
139. Puedo esperar mi turno sin alterarme.	1	2	3	4	5
140. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	1	2	3	4	5
141. Tengo fe en algo religioso o espiritual.	1	2	3	4	5
142. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	1	2	3	4	5
143. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todo el mundo.	1	2	3	4	5
144. No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	1	2	3	4	5
145. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado	1	2	3	4	5
146. Hago lo correcto aunque otros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	1	2	3	4	5
148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	1	2	3	4	5
150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	1	2	3	4	5
151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	1	2	3	4	5
152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
153. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	1	2	3	4	5
155. Soy muy trabajador/a.	1	2	3	4	5
156. Siempre mantengo la mente abierta.	1	2	3	4	5
157. Cuando veo gente que necesita ayuda, hago tanto como puedo.	1	2	3	4	5
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que le pido.	1	2	3	4	5
159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	1	2	3	4	5
160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	1	2	3	4	5
161. No presumo acerca de mis logros.	1	2	3	4	5
162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.	1	2	3	4	5
165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo/a.	1	2	3	4	5
166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	1	2	3	4	5
167. A menudo tomo malas decisiones.	1	2	3	4	5
168. Creo que la vida es emocionante.	1	2	3	4	5
169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	1	2	3	4	5



170. Me enfrento a mis compañeros/as que actúan con mala intención o injustamente.	1	2	3	4	5
171. No disfruto creando nuevas cosas.	1	2	3	4	5
172. Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco.	1	2	3	4	5
173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	1	2	3	4	5
174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	1	2	3	4	5
175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	1	2	3	4	5
178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
179. Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	1	2	3	4	5
180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	1	2	3	4	5
181. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	1	2	3	4	5
182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	1	2	3	4	5
183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	1	2	3	4	5
184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar sobre ellos mismos.	1	2	3	4	5
185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
186. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
187. A menudo discuto con los demás.	1	2	3	4	5
188. Siento que mi vida tiene un propósito.	1	2	3	4	5
189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	1	2	3	4	5
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión.	1	2	3	4	5
191. Estoy siempre alegre.	1	2	3	4	5
192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos/as.	1	2	3	4	5
193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida	1	2	3	4	5
194. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	1	2	3	4	5
196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	1	2	3	4	5
197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	1	2	3	4	5
198. Me enfado/enojo y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

Fuente: *Cuestionario de Fortalezas VIA-YOUTH*, extraído de University of Pennsylvania (2003)

7.6 ANEXO VI: Actividad - Regulación emocional y + Humor

Registro de información			
Emoción	Situación asociada	Pensamiento negativo	Pensamiento alternativo

¿Qué estrategias me funcionan cuando siento....?

Enfado, ira, rabia	Angustia, ansiedad	Tristeza, desgana
Contar hasta diez (¡o hasta veinte!) antes de responder	Distraerme con actividades interesantes como leer o ver una peli.	Buscar un triunfo, haciendo lo que sabe hacer bien
Hacer ejercicio	Hablar con una persona de confianza	Escribir o dibujar lo que sentimos
Sentido del humor	Sentido del humor	Sentido del humor

Fuente: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, extraído de Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis ... y Sánchez (2010)

7.7 ANEXO VII: Actividad - ¿Por qué me pasa esto a mí?

¿POR QUÉ ME PASA ESTO A MÍ?

1. Piensa en un éxito (en términos de suceso positivo en el terreno de la amistad) y en un fracaso (referido a una discusión, pelea u otro hecho que te haya hecho sentir mal por haber deteriorado una relación) que hayas tenido en tu vida.

2. Busca la causa por la cual se produjo, y define si esa causa la consideras interna o externa, estable o inestable, controlable o incontrolable. Rellena las tablas siguientes:

Éxito:	
Una buena relación, la que me hizo sentir bien:	
Causa:	
Esta causa es:	Estable o inestable
	Interna o externa
	Controlable o incontrolable
Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro:	

Fracaso:	
Una mala relación, la que me hizo sentir mal:	
Causa:	
Esta causa es:	Estable o inestable
	Interna o externa
	Controlable o incontrolable
Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro:	

3. Analiza los dos cuadros y reflexiona sobre cómo, las atribuciones causales que hacemos ante un éxito (suceso agradable) o un fracaso (suceso desagradable), condicionan el modo en el que nos relacionamos posteriormente.

4. Sigue este método para cambiar esas atribuciones causales, esas creencias que te hicieron llegar al deterioro de una relación. El método que proponemos es el método ACCRR (**Adversidad – Creencias – Consecuencias – Rebatimiento - Revitalización**). Ejemplo:

- Adversidad: Me enfadé con Pepe porque no me llama para salir, sólo lo hace cuando le interesa algo de mí.
- Creencia: Pepe pasa de mí, sólo va a lo suyo.
- Consecuencias: Me enfado, me siento muy mal, siento rabia, me siento utilizado, no le importo a nadie.
- Rebatimiento: A veces Pepe va a lo suyo, pero no es mala gente. Recuerdo una ocasión en que lo necesité y ahí estuvo para ayudarme, he pasado muy buenos ratos con él.
- Revitalización: Hablaré con pepe, le llamaré yo, le diré lo que me ha molestado y lo mucho que me gusta estar con él.

5. Reflexiona y toma conciencia de cómo cambiar de pensamiento sobre un suceso negativo, y plantear que la causa ha podido ser otra muy diferente, cambia lo que sentimos (rabia, tristeza, enfado) y mejora tanto nuestro estado emocional como la forma de actuar que tenemos con aquel que nos ha hecho daño.

Fuente: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, extraído de Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis ... y Sánchez (2010)

7.8 ANEXO VIII: Actividad - Yo puedo cambiar las cosas, yo puedo aportar

Yo puedo cambiar las cosas, yo puedo aportar

¿Qué situación quieres cambiar?			
¿Qué situación quieres cambiar?	¿Puedes cambiar esa situación?	¿Qué puedes hacer para cambiarla que dependa sólo de ti?	¿Cómo te sientes para hacer ese cambio?

¿Qué puedes hacer?			
¿Qué te motiva/ilusiona/	¿Qué podrías hacer con eso que te motiva/ilusiona?	¿Cómo podrías compartirlo con los demás?	¿Cómo te sentirías al compartirlo con los demás?

Fuente: Elaboración Propia



7.9 ANEXO IX: Actividad - Definir objetivos y diseñar planes de acción.

MODELO GROW

GOAL: ¿Cuál es tu objetivo?

REALITY: ¿Cuál es tu realidad?

OPTIONS: ¿Qué opciones tienes?

WILL: ¿Qué harás?

DISEÑAR EL PLAN DE ACCIÓN

1. ¿Qué harás? Y, ¿cuándo lo harás?
2. ¿Ese paso te acerca a tu objetivo?
3. ¿Qué obstáculos podrías encontrarte?
4. ¿Cómo sabrás que has conseguido tu objetivo?
5. ¿Necesitas ayuda para conseguirlo?
6. ¿Cuál es tu nivel de compromiso para lograrlo?

Fuente: *Coaching* (Whitmore y Tiburzio, 2006)

7.10 ANEXO X: Instrumento de autoevaluación - Diario de reflexión personal

DIARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL

- 1. ¿Cuáles han sido tus principales aprendizajes de esta tutoría?**
- 2. ¿Qué reflexiones y lecturas personales haces de lo que has aprendido?**
- 3. ¿Qué cambios vas a incorporar en tu vida que te ayuden a aplicar lo aprendido?**

REGISTRO DE SEGUIMIENTO

[illegible]

Observaciones a tener en cuenta:



7.12 ANEXO XII: Formación profesorado. Preguntas para la especificación de la segunda etapa del modelo de resiliencia de la casita de Vanistendael

Especificación de la segunda etapa mediante preguntas

Ejemplos de preguntas que ayudan a concretar los factores de resiliencia (habitaciones de la *casita*):

Sobre la aceptación fundamental

- ¿A quién acudes cuando tienes un problema grave?
- ¿Con quién te sientes como en casa, a gusto?
- ¿Quién puede realmente ayudarte cuando enfrentas dificultades?
- ¿Quiénes son las personas que te han ayudado realmente en tu vida (a veces los buenos recuerdos y la inspiración de una persona querida, pero que falleció, como una abuela, pueden ayudar mucho)?
- ¿Quién ya te ha escuchado con atención? ¿También eres capaz de escuchar a los demás con atención?

Sobre el descubrimiento de sentido

- ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos? ¿Por qué te gustan estos pasatiempos?
- ¿Qué te parece realmente bello? ¿Por qué? ¿Cómo esto te habla?
- ¿Qué responsabilidades puedes asumir? ¿Cómo describirías estas responsabilidades de manera concreta?
- ¿Tienes proyectos? ¿Cuáles son?
- ¿Qué te gustaría hacer en la vida? ¿Y cómo piensas conseguirlo?
- ¿Crees en Dios? ¿O en otra cosa? ¿Qué cambia esto en tu vida? (Cuidado con las creencias sectarias ya que no respetan ni la libertad ni la conciencia). ¿Te ayuda esto en tu relación con los demás?
- ¿Te gusta ayudar a los demás? ¿Cómo?
- ¿Piensas que la vida tiene un objetivo? Si es así, ¿cuál es?

Sobre la autoestima

- ¿En qué eres realmente talentoso/habilidoso?
- ¿Qué te anima mucho?
- ¿Qué te desanima?

Sobre las competencias

- ¿Qué haces realmente bien?
- ¿Alguien te ha agradecido por esto?
- ¿Hay otras cosas que aprender?
- ¿Qué quieres todavía aprender?

- Sobre el humor

- ¿Qué te hace reír de corazón?
- ¿Ya has reído hoy?
- ¿Alguien ya se ha burlado de ti? Si es así, ¿qué sentiste?

Obviamente, estas preguntas solo son sugerencias. Su objetivo consiste sobre todo en alentar al lector a formular sus propias preguntas respecto a la resiliencia, que se pueden utilizar en diversas situaciones. Para concretar el suelo sobre el cual se construye la *casita* (algunas necesidades básicas), todavía habrá que formular otras preguntas, como también, a veces, observar con atención la situación de la que se trata (por ejemplo, si se trata de personas refugiadas) o realizar un examen médico en algunos casos.

Especificación de la segunda etapa mediante normas de convivencia

La formulación de *normas de convivencia* para cada habitación de la *casita* es otro modo de concretar los factores de resiliencia, que a veces puede ser conveniente en un marco institucional. Se utilizó este proceso en algunas escuelas primarias en el sur de los Países Bajos. Toda la comunidad escolar (profesores, otros miembros del personal, niños y padres) participó en esta iniciativa con el objetivo final de mejorar el ambiente en la escuela, creando una especie de “filosofía de funcionamiento”, que se materializó en normas de convivencia, y que contó con el apoyo de muchas personas. Algunos ejemplos.

Aceptación fundamental

- Tengo derecho a equivocarme, porque puedo aprender de mis errores (esta regla se aplica tanto a los alumnos como a todos los otros miembros de la comunidad escolar).
- Nos escuchamos los unos a los otros (por lo tanto, el profesor también escucha al niño).

Autoestima

- Intentamos formular cualquier crítica o corrección de manera positiva.

Humor

- ¿Ya has reído hoy? (ya que es difícil establecer normas para estimular el humor)

Fuente: *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desarrollo complejo*, extraído de Vanistendael (2018, p. 60, 61 y 62)



7.13 ANEXO XIII: Formación profesorado. Bolsa de preguntas para el modelo GROW

Esta bolsa contiene preguntas para cada una de las etapas del modelo GROW. Úsela siempre que lo necesite.

Objetivo (GOAL)

- ¿Cuál sería el mejor resultado posible?
 - ¿Cómo le gustaría que fuera?
 - ¿Cómo es ese resultado?
 - ¿Qué se dirá a usted mismo?
 - ¿Qué le permitirá hacer?
 - ¿Qué le dirán otras personas?
 - ¿Qué tendrá que no tiene ahora?
-
- Imagine que han pasado tres meses y que han desaparecido todos los obstáculos y ha logrado su objetivo:
-
- ¿Qué ve/oye/siente?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Qué le dicen los demás?
 - ¿Qué siente?
 - ¿Qué elementos nuevos hay?
 - ¿Qué es distinto?
-
- ¿Qué objetivo le inspiraría?
 - ¿Qué resultado quiere obtener?
 - ¿Qué le aportará personalmente?
 - ¿Qué esfuerzos tendrá que hacer para alcanzar este objetivo?
 - ¿Cuál es el marco temporal?
 - ¿Qué objetivos intermedios puede identificar? ¿Cuál es el marco temporal para ellos?
 - ¿Cómo podría descomponer este objetivo en subobjetivos más pequeños?
 - ¿Qué significaría para usted conseguir esto?
 - ¿Qué es lo más importante para usted de este proceso?
 - ¿Qué más quiere?
 - ¿Cuál sería un resultado fantástico para usted?
 - ¿Cómo definiría el éxito?
 - ¿Cómo definiría finalizar la tarea?
 - ¿Hacia qué fin está trabajando?
 - ¿Para cuándo tiene que haber conseguido este resultado?



Realidad (REALITY)

- ¿Qué está pasando ahora?
- ¿Qué importancia tiene esto para usted?
- En una escala del uno al diez, donde diez es la situación ideal, ¿en qué número está ahora?
- ¿En qué número le gustaría estar?
- ¿Qué le parece esto?
- ¿Cómo le está impactando esto?
- ¿Qué le agobia?
- ¿Cómo afecta esto a otras áreas de su vida?
- ¿Qué hace ahora que le lleva hacia su objetivo?
- ¿Qué hace ahora que le impida avanzar hacia su objetivo?
- ¿Cuánto...?
- ¿Cuántos...?
- ¿A quién más afecta?
- ¿Cuál es la situación actual?
- ¿Qué sucede ahora «exactamente»?
- ¿Cuál es su mayor preocupación?
- ¿Quién más está implicado?
- ¿En qué medida depende directamente de usted el resultado?
- ¿Qué ha hecho hasta ahora?
- ¿Qué le ha impedido hacer más?
- ¿Con qué resistencias internas se ha encontrado a la hora de pasar a la acción?
- ¿De qué recursos dispone ya (habilidades, tiempo, entusiasmo, apoyo, dinero,...)?
- ¿Qué otros recursos necesita?
- ¿Cuál es el «verdadero» problema?
- ¿Cuáles son los mayores riesgos?
- ¿Qué recursos tiene ya?
- ¿Cuál es su plan de momento?
- ¿En qué aspectos puede confiar en sí mismo? • ¿De qué se siente más/menos seguro?

Voluntad (WILL)

Fase 1: Determinar responsabilidades: definir acciones, marco temporal y sistemas de cuantificación del logro

- ¿Qué hará?
- ¿Cómo lo hará?
- ¿Cuándo lo hará?
- ¿Con quién hablará?
- ¿Adónde irá?
- ¿Hay algo que deba hacer previamente?
- ¿En qué grado se compromete a emprender esa acción?
- ¿Qué necesitaría para comprometerse?
- ¿Qué opción u opciones elige?
- ¿En qué medida le ayudará esto a alcanzar su objetivo?
- ¿Cómo medirá el éxito?
- ¿Cuál es el primer paso?



- ¿Cuándo va a empezar exactamente?
- ¿Qué le impide empezar antes?
- ¿Qué podría impedir que emprendiera usted esta acción?
- ¿Qué resistencias internas le dificultan pasar a la acción?
- ¿Qué hará para minimizar esos factores?
- ¿Quién más necesita conocer sus planes?
- ¿Qué ayuda necesita? ¿De quién?
- ¿Qué hará para conseguir esa ayuda?
- ¿Qué puedo hacer para ayudarlo?
- ¿Qué puede hacer para ayudarse a sí mismo?
- ¿Cuál es su grado de compromiso con esta acción (por ejemplo, en una escala del uno al diez)?
- ¿Quién emprenderá esa acción?
- ¿Cuál es el siguiente paso para usted?
- ¿Cuándo dará ese primer paso?
- ¿Cuándo lo habrá terminado?
- ¿Cuál es su grado de compromiso con esta acción?
- ¿Con qué obstáculos puede encontrarse para emprender esta acción?
- ¿A quién más puede pedir ayuda?
- ¿Qué más necesita?
- ¿Qué acciones específicas emprenderá?
- ¿Cómo sabrá que ha funcionado?
- ¿Cómo sabré yo que ha funcionado (rendición de cuentas)?
- ¿Cuál es la mejor opción (u opciones)?
- ¿Qué cambios hará?
- ¿Qué hará para asegurarse de que suceda?

Fase 2: Seguimiento y feedback: evaluar qué ha sucedido y explorar el feedback para crear aprendizaje

Estas preguntas permiten comprobar qué sucede en la fase de **voluntad** del coaching, cuando ya se ha establecido el objetivo, pero aún no se ha logrado.

- ¿En qué punto del proyecto/objetivo está?
- ¿Qué ha sucedido hasta ahora/desde que hablamos la última vez?
- ¿Cómo va?
- ¿Cómo se siente con sus avances hasta la fecha?
- ¿Qué le parecen sus avances hasta ahora?
- ¿Qué ha conseguido?

Fuente: *Coaching* (Whitmore y Tiburzio, 2006)



7.14 ANEXO XIV: Actividad - Cuento cuando el sol volvió a brillar

Cuando el sol dejó de brillar

Hace muuuuuuuchoooo, muuuuuuuuuchoooo tiempo en un lugar muy lejano; donde el Sol se sentía tan triste y desilusionado que había decidido dejar de brillar y de ofrecer sus maravillosos rayos que tanta alegría e ilusión daban, ocurrió lo que os voy a contar.

Había una escuela que tenía todos los colores que os podéis imaginar, pero cada día que pasaba todos los niños/as veían como los colores se iban marchando: el rojo se iba apagando. el verde se convertía en marrón, el azul lloraba, el amarillo se convertía en manchitas muy pequeñas y así todo iba siendo cada vez más y más gris.

“¿Os imagináis que bonito era y en qué se estaba convirtiendo? Y, bueno, ¿podéis pensar por qué ocurría esto? (se hace una lluvia de ideas). Está muy bien lo que habéis comentado, pero escuchad ¿Queréis que continúe? Pues bien, prestad atención.”

En esta escuela había una clase muy especial. En ella siempre se oían gritos, lloros y golpes como de sillas o mesas que caían al suelo. Muchas veces los niños/as de esa clase salían tristes y nerviosos. No sabían qué hacer para que esto dejara de ocurrir. Y esto pasaba día tras día tras día.

“¿Pensáis que está bien hablar gritando, dar golpes y tirar la mesa o silla? ¿Por qué?”

En esta clase faltaba una cosa muy importante: la amistad. No había sonrisas, abrazos, besos, compañerismo; sólo enfados, caras feas, gritos y mucha mucha tristeza.

“¿Por qué creéis que todo era tan malo?” ¿Sí? ¿Pensáis eso? Os voy a sorprender.

Los niños/as de la clase siempre se quejaban, como sus papás, de que había un compañero que era malo, revoltoso y maleducado “¿Conocéis a alguien así? Y, ¿seguro que es así o pensamos que es así?”

Y este niño, cuando llegaba a casa, siempre lloraba. Lloraba porque se sentía solo, lloraba porque nadie le comprendía, lloraba porque, a veces, se ponía muy nervioso, por su cabeza pasaban muchas cosas a la vez y muy deprisa. Sabía que, muchas veces, hacía cosas que no estaban bien pero no se podía controlar. Lloraba de arrepentimiento. Lloraba, en definitiva, porque no sabía qué le pasaba y ninguno de sus compañeros le quería ayudar.

Todos los compañeros no sabían todo esto y tampoco sabían que, en ocasiones, eran ellos los que provocaban la situación. Sólo pensaban que no podían jugar con él porque a sus papás no les parecía bien. Llegó un día que los colores desaparecieron del todo. Todos estos niños/as se volvieron muy egoístas.

“¿Sabéis lo que es ser egoísta?”

Dejaron de hablar con respeto, dejaron de hacer caso a su maestra y siempre se estaban peleando.



Entonces, un día la maestra, cansada de esto, entre sueños, se le apareció el color amarillo y le dijo que era necesario devolver el Sol y los colores a sus vidas, mostrándole la manera de conseguirlo.

Al día siguiente, la maestra llegó a la escuela y les pidió que le escucharan atentamente. Ella abrió su corazón y les contó cómo se sentía. Se sentía decepcionada, triste y desmotivada, nada le hacía ilusión. No entendía cómo niños/as tan listos/as, tan buenos y tan guapos podían actuar así. Y, de esta manera, pidió la opinión de todos ellos.

Pero, había un niño que no decía nada. La maestra lo cogió de la mano, le miró a los ojos y le preguntó:

- ¿Te sientes bien en esta clase?
- A lo que el niño respondió: No.
- Y, ¿por qué? -preguntó intrigada su maestra.
- Es que mis compañeros no me quieren, no me invitan a sus cumpleaños y, muchas veces, me ponen nervioso porque gritan demasiado.

Entonces, una niña, dijo que era malo y que no lo podían querer.

- Y, ¿por qué dices que es malo? -le preguntó la maestra.
- Porque estropea los libros y se pone nervioso; porque lanza los lápices y las gomas...
- Bueno, eso lo sé, pero ¿en algún momento nos hemos preguntado por qué ocurre?
- Pues....es que es malo, insistieron los niños/as.
- Muy bien, os lo voy a contar.

Y, de repente, una manchita verde apareció en una pared.

En ocasiones, hay personas muy sensibles que saben que podrían hacer las cosas de otra manera, pero no se pueden controlar. A vuestro compañero le pasa esto y no le ayuda nada que vosotros estéis gritando todo el día y le echéis las culpas por todo lo que ocurre. Necesita que haya más calma y silencio. “¿Cómo podemos ayudar a que esto no ocurra?”

Los niños/as hicieron miiiiiiiiiiiiiiiles y milloooooones de propuestas. De repente, sorprendieron unos rayitos de sol que entraban tímidamente por aquellos enormes ventanales. Entonces, se vio alguna que otra sonrisa en el rostro de los niños/as.

Pasó el tiempo y, poco a poco, los niños/as ayudaron a que su compañero y amigo tan especial reconociera cuándo se iba a poner nervioso y evitaban, con su buena conducta, los comportamientos que a él y a todos hacían daño.



Durante todo este tiempo, hubo compañeros que se desanimaron porque no salían las cosas como ellos pensaban; pero siempre estaba la profesora animando porque estaba segura de que iban a obtener resultados.

Así pasó algún tiempo...Y, sin darse cuenta, empezaron a llevarse bien, jugaban todos con todos y se oían risas preciosas. Los niños/as estaban más que satisfechos con todo lo que habían logrado. ¡Aquello era increíble! Sólo ellos pudieron conseguirlo.

La alegría volvió a la escuela. Los colores aparecían sin cesar, que si el magenta por el rincón de la entrada, que si el púrpura alrededor de las ventanas, que si aquel maravilloso azul por la pared y, entonces, el Sol volvió a brillar con tanta intensidad y esplendor que dejaban ver hasta los colores más claritos que estaban al final de los pasillos.

Y es así como termina la historia de cómo todo es posible cuando uno se le propone. Basta con querer, con desearlo, para poder realizarlo.”

Fuente: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, extraído de Caruana, Font de Mora, Reig, Rebollo, Cantó, Sanchis ... y Sánchez (2010)

7.15 ANEXO XV: Instrumento de autoevaluación - Cuestionario final de autoevaluación

Cuestionario final de autoevaluación

Completa el siguiente cuestionario de forma sincera, marcando con una X la respuesta que más se aproxime:

A. Muy de acuerdo	B. De acuerdo	C. En desacuerdo	D. Muy en desacuerdo			
			A	B	C	D
1. Considero que mi autoestima es mayor después de haber pasado por el programa de tutorías individualizadas de resiliencia						
2. Tengo herramientas/fortalezas para poder resolver los retos del día a día						
3. Ahora me conozco mejor, confío en mí y sé cuáles son mis principales fortalezas						
4. Soy capaz de reconocer mis emociones, reconocer el pensamiento asociado y gestionarlo						
5. Sé a quién acudir cuando necesito ayuda						
6. Tengo actividades que me ilusionan y me motivan						
7. Estoy orgulloso/a de los logros que te he tenido en la vida						
8. Soy capaz de establecer objetivos para conseguir las cosas que quiero						
9. Puedo trazar planes que ayuden a conseguir mis objetivos y seguirlos para lograrlos						
10. Sé que si surgen situaciones adversas encontraré la forma de resolverlas/salir de ellas						

¿Qué es lo que más te ha ayudado en el programa de tutorías de resiliencia?

¿Qué es lo que menos te ha ayudado en el programa de tutorías de resiliencia?

Añade una valoración final personal sobre tu experiencia

Fuente: Elaboración propia

