

Marzana, D., Marta, E. & Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 11-32.

DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186961>

De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores

Daniela Marzana, Elena Marta, Francesca Mercuri
Universidad Católica de Milán

Resumen

El proyecto “Deberes y otras cosas” ha tenido como objeto el fomento de la resiliencia, o sea la capacidad que las personas tienen de adaptarse a las circunstancias adversas, no solo resistiendo, sino también proyectando positivamente sus futuros.

La población diana de la intervención ha sido doble. Por un lado, el equipo de educadores del centro “deberes y otras cosas”, una escuela de enseñanzas medias dedicada a la ayuda a los menores con dificultades. Por otro lado, el grupo de menores que van a tal centro.

El fundamento de la intervención con las educadoras ha sido promover la resiliencia de la comunidad y hacer de los operadores mismos unos tutores de resiliencia, estudiando por qué esto produce recaídas en el individuo, en este caso en los niños. En línea con este objetivo, las educadoras han participado en encuentros de formación en los que han aprendido el significado del concepto, los modelos de referencia y las habilidades para desarrollar herramientas para medir y controlar la resiliencia de los menores. El objetivo con los menores ha sido promover su resiliencia a través de las actividades propuestas en “Deberes y otras cosas”. La implementación de la intervención, sus consecuencias y la evaluación se han concentrado en 4 áreas: el Sí, las relaciones, la familia y la escuela. El método ha consistido en la investigación-acción con las educadoras, afectando a las actividades normales del centro y creando momentos de reflexión y de valoraciones.

Contacto:

Daniela Marzana, daniela.marzana@unicatt.it, Facultad de Psicología, Universidad Católica de Milán. Largo Gemelli, 1 – 20132 Milano.

El nombre del proyecto ha sido modificado para garantizar la privacidad de los menores y de los operadores. Se ha intentado mantener el sentido del título original.

Palabras clave

Resiliencia; menores; investigación-acción; trabajo en equipo.

Individual resilience/community resilience. Assessment of an action research project about the social neglect of children

Abstract

The project “Homework and so on” was about the development of resilience, that is, the ability to cope with adversities, or not only surviving but also positively projecting one's own future.

The target of this intervention was two-fold: the team of educators from the “Homework and so on” Centre, an after-school centre for neglected children; and the children.

The core of the intervention with the educators was fostering community resilience and making educators become “resilience tutors”, producing positive effects for the individual. Consistent with this purpose, educators attended some training meetings during which they learned the meaning of resilience, the referenced theoretical models, and the development of tools for measuring and monitoring the children's resilience. The purpose for the intervention with the children was to foster their resilience by after-school activities at the “Homework and so on” Centre. The intervention's implementation, consequences, and evaluation focused on 4 areas: self, relationships, family and school. The method employed was an action research with educators, side by side with the centre's usual activities with moments for reflection and evaluation.

Key words

Resilience; children; action research; team work.

Introducción

El término resiliencia (del latín resilio, rebotar) nace de la metalurgia e indica la “resistencia a la rotura dinámica determinable con una prueba de impacto” (Devoto, Oli, vocabulario de la lengua italiana, 1971).

La psicología, especialmente la psicología del desarrollo, se apropió de este término, transformándolo en un constructo que define la capacidad que tienen los individuos de superar los traumas, de vencer las adversidades no solo resistiendo sino también proyectando positivamente su propio futuro (Putton, 2006). La resiliencia ha recibido diferentes definiciones, según fueran consideradas dimensiones también diferentes: biológica, adquirida, cultural y socio-relacional.

La dimensión cultural del constructo fue sobretodo subrayada por Ungar (2008). A partir de los resultados de sus numerosas investigaciones, concluye que: 1) existen factores tanto específicos como no específicos para definir la resiliencia en los niños; 2) estos factores ejercen influencias diferentes sobre la vida de los niños según sea la cultura específica y el

contexto específico y los factores de la resiliencia que están presentes en el ambiente de vida de un niño; y 4) la forma de resolver las tensiones entre los individuos, sus culturas y los contextos influyen sobre la especificidad de las relaciones entre los factores que caracterizan la resiliencia. Así pues, la resiliencia queda definida doblemente como la capacidad de los individuos para orientar los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que permiten respaldar su propio bienestar, así como la capacidad individual y colectiva para negociar los recursos necesarios que permiten experimentar una modalidad de vida culturalmente significativa (Ungar, 2008). Esta definición subraya dos aspectos prácticos de la resiliencia: el primero es que las personas tienen que ser ayudadas para encontrar los recursos, lo que depende en buena medida de su disponibilidad y accesibilidad; el segundo es que las personas tienen que ser guiadas hacia los recursos “correctos”, es decir los que son significativos en el contexto al que pertenecen y donde se expresan (Ungar, 2010).

Además de cultural, la resiliencia es un factor social, en el sentido de que a veces los recursos son necesarios para que el individuo pueda mostrarse resiliente frente a dificultades sociales, pues las relaciones sociales pueden derivar en situaciones de desamparo que el sujeto vive en primera persona.

Por todo ello, la resiliencia puede entenderse más como un proceso en continua evolución que como una característica estática que está o no está de forma permanente. Además, asumiendo que la resiliencia se construye en la relación, se considera una tipología de resiliencia que no solo incluye el nivel individual, sino que también extiende la mirada al contexto de referencia y a los procesos interactivos, tanto de nivel micro (es decir en relaciones entre dos/tres personas) como de nivel macro (como las relaciones con las personas de la comunidad) que generan resultados en el plano individual del niño. Esta idea lleva al concepto de resiliencia de comunidad, objeto del presente trabajo, que concierne a cualquier situación donde tanto los problemas de menor entidad como los urgentes se enfrentan mediante recursos colectivos y compartidos, puestos en circulación entre las personas en sinergia, movidas por objetivos comunes. La capacidad misma de establecer estos circuitos, de “entrar-en-relación”, refleja la resiliencia de la comunidad considerada.

La resiliencia de comunidad

El interés de la psicología comunitaria por la resiliencia se puede enfocar a través de los modelos que consideran principalmente el componente relacional de la resiliencia, en el cual el contexto y la red de relaciones actúan como factores de protección (Polk, 1997).

La psicología comunitaria persigue la intención de comprender y ayudar al individuo en las dificultades, subrayando la necesidad de crear también un ambiente resiliente. Esto significa que, a parte de desarrollar modelos sistémicos (Richardson, 1990; Kumpfer, 1999), la reflexión en psicología comunitaria sobre la resiliencia ha llegado a la necesidad de formular perspectivas interaccionistas y, sobretodo, ecológicas (McGuinness et al., 2000). El modelo más propiamente atribuible a la psicología comunitaria en este asunto es precisamente “el modelo ecológico humano y social de la resiliencia”, como lo llama Malaguti (2005), que hace directamente referencia a la psicología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1996), evidenciando la importancia de la dimensión interactiva y relacional que permite que algunos resultados sean visibles a diversos niveles gracias a la influencia mutua entre los sistemas que componen el contexto. Así, por ejemplo, se pueden proyectar intervenciones dirigidas a la escuela, a la familia o a sus relaciones, observando que los efectos de resiliencia recaen también en los sucesivos niveles más individuales.

Esta utilización del constructo propuesta por la psicología comunitaria, tan poco practicada como prometedora, parte de considerar que el sujeto, con su equipaje de dificultades y de recursos, no se define de forma aislada del contexto. Este contexto es fundamental tanto para considerar la situación traumática o de desamparo social, como para definir el desarrollo positivo y para la construcción de resiliencia allí donde haya particularmente necesidad, aunque solo sea en términos preventivos.

El reto de la psicología comunitaria es entonces apostar por el proceso de la resiliencia comunitaria como motor y catalizador de una experiencia duradera de resiliencia junto al individuo que da y que recibe ayuda, transformándolo en promotor transversal, inespecífico pero muy potente, de desarrollo positivo a más niveles. Ello implica también y sobretodo promover intervenciones de prevención respecto al desamparo social o a las problemáticas sociales, sabiendo que en lo social se encuentran a menudo no solo el origen de los problemas sino también las soluciones y la zona de trabajo para procurar resultados a largo plazo.

La resiliencia y las condiciones de desamparo social

El “desamparo social” implica una definición muy amplia que afecta a múltiples causas, definidas como factores de riesgo: dificultades económicas, dificultades familiares, desempleo, enfermedades o discapacidades, soledad, edad, género, deficiencia cultural, extranjería e inmigración, adicción a drogas, maltratos etc... Así definido, el desamparo social parece ser, en el estudio de la resiliencia, más que un ámbito específico, una categoría transversal. Considera una variedad de problemas muy diferentes que tienen en común el hecho de no ser adecuados en el contexto social de pertenencia, pues existe un desfase entre los recursos que la sociedad deja a disposición (y que a veces permanecen solamente potenciales) y la capacidad/posibilidad por parte del sujeto para hacer un uso funcional de tales recursos en la consecución de bienestar. Una definición más precisa identifica como desamparo social la situación prolongada en el tiempo en la que la persona no se ve capaz de utilizar plenamente sus propios recursos y las oportunidades ofrecidas por la sociedad, y contemporáneamente se aísla o bien provoca rechazo por parte de la sociedad misma. Por ello, se manifiesta un problema social ante lo cual es oportuno, y a veces indispensable, una intervención (Orml-Ciriec, 1998). Se puede de hecho definir el desamparo social como desamparo individual colectivamente reconocido, es decir juzgado digno de atención social tanto por el sufrimiento que padece en el sujeto como por las consecuencias negativas que implican en la sociedad.

El desamparo social implica un déficit cuya no va del sujeto socialmente desadaptado a la sociedad, sino de ésta, pobre en recursos o en vínculos accesibles a los recursos, al individuo que sale perjudicado por las consecuencias. El siguiente paso consiste en el reconocimiento de que si una comunidad es en sí misma resiliente, podrá volver a ser tutora de la resiliencia de sus miembros. El ingrediente fundamental que utilizará en el desarrollo de la resiliencia está en las relaciones que establece en sí misma. Es desde allí donde hay que empezar, para llegar también al individuo más aislado.

Los instrumentos de evaluación de la resiliencia

La mayor parte de los instrumentos de evaluación de la resiliencia son de tipo cuantitativo y están dirigidos a valorar la resiliencia en términos individuales. Actualmente la literatura suministra trece instrumentos para la medición de la resiliencia, construidos y publicados entre 1993 y 2010. A primera vista se nota enseguida cómo tales instrumentos son

heterogéneos (Laudadio, Colasante, D'Alessio, 2009) porque consideran dimensiones diferentes del constructo (entre las más recurrentes: las competencias personales y el soporte social, presentes en cuatro instrumentos). Se hace referencia únicamente a dos modelos cualitativos y aplicados: la “casita” de Vanistendael y Lecomte (2000) y el modelo de “Los pilares” de Grotberg (1995). Estos modelos pueden ofrecer sugerencias para entender la experiencia de los operadores que se relacionan con la resiliencia en diversos contextos y para contribuir a ampliar la reflexión acerca del constructo. El primer modelo ha sido realizado por el Bureau Catholique International de la Infancia (B.I.C.E). Representa una síntesis de las etapas que se desean construir y considerar en un proceso de resiliencia. Ha sido aplicado por primera vez en Chile, tomando por nombre “Casita” (Vanistendael, Lacomte, 2000) (Figura 1).

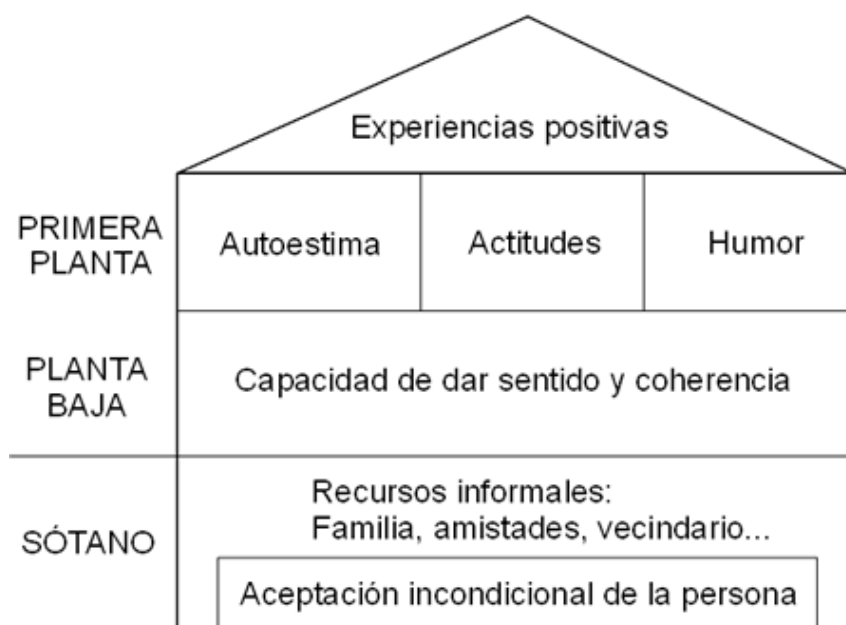


Figura 1: La Casita

El suelo representa las necesidades físicas y fundamentales como son la alimentación, el sueño y los cuidados primarios. El sótano está constituido por la aceptación fundamental e incondicional de la persona, dimensión que nos lleva al ambiente y a las relaciones informales del individuo (familia, amigos, etc...). En la planta baja se encuentra la capacidad de descubrir un sentido en la vida, así como coherencia de sentimientos, pensamientos y acciones. El sentido de la vida puede construirse a partir de la existencia plena, mientras que la coherencia puede ser realizada asumiendo responsabilidades, ayuda altruista, y contacto con la naturaleza. En el primer piso se encuentran la autoestima, las actitudes y el humor, como dimensiones que conciernen mucho al individuo y a como él se percibe. Para terminar, en el granero está situado el resto de experiencias positivas que contribuirán a construir la resiliencia.

Los pisos de la casita no tienen que ser necesariamente entendidos de manera secuencial ni estática. El modelo sugiere que unos objetivos se apoyan en otros, sin seguir una lógica rígida y progresiva. Los pisos se influyen mutuamente en una relación compleja y circular. La casita puede ser utilizada con múltiples finalidades: ayudar a las personas a releer sus propias vidas identificando puntos fuertes, límites y cambios posibles, sugerir un proyecto de intervención, o verificar cuándo un proyecto contribuye a crear resiliencia.

El modelo de “los pilares” de Grotberg (1995) cambia el enfoque. Se trata de una propuesta anglosajona de la fundación Bernard van Leer. Suele también ser referido mediante la mención de sus tres factores o pilares: “yo tengo, yo soy, yo puedo”, fundamentales, a juicio del autor, para la construcción de resiliencia. La composición de estos pilares queda como sigue:

1. Yo tengo:

- *Personas que me rodean, de las que me fio y a las que quiero.*
- *Personas que me ponen límites, de tal forma que sé hasta dónde puedo llegar y cuándo debo parar.*
- *Personas que, a través de su comportamiento, me muestran cómo actuar de manera justa y correcta.*
- *Personas que quieren que yo aprenda “solo, es decir, por mis medios” a hacer cosas*
- *Personas que me ayudan cuando estoy en peligro o enfermo, o cuando tengo la necesidad de aprender.*

2. Yo soy:

- *Una persona que puede gustar y que puede ser amada.*
- *Feliz por hacer cosas por los demás.*
- *Una persona que se respeta tanto a sí misma como a las demás.*
- *Responsable de mis acciones.*
- *Una persona con seguridad en que las cosas irán bien.*

3. Yo puedo:

- *Hablar con los demás de lo que me asusta o preocupa.*
- *Encontrar la manera de solucionar los problemas a los que me enfrento.*
- *Controlarme.*
- *Encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.*

Según el modelo de los pilares, la resiliencia es la interacción dinámica de estos factores, es decir de las características exteriores (yo tengo), de las fuerzas interiores (yo soy), y de las capacidades para solucionar problemas, así como de las competencias sociales (yo puedo). No es necesario poseer todos estos factores para ser resilientes, pero es verdad que no basta uno solo. Cada uno contribuye a construir las opiniones que la persona tiene de sí misma.

El proyecto “Deberes y Otras Cosas” (en Italiano, CeA)

El proyecto CeA tuvo como finalidad principal la intervención en situaciones de “riesgo de desamparo social” entre chicos y chicas de 10 a 14 años. Parte del enfoque de la investigación-acción y más concretamente de la investigación evaluativa, puesto que se centra en la necesidad de medir resiliencia. La evaluación de la resiliencia en este proyecto utiliza instrumentos contruidos ad hoc para registrar todas las dimensiones del constructo consideradas desde una perspectiva ecológica y comunitaria.

Objetivos

El objetivo general del proyecto fue promover resiliencia en menores que frecuentan un centro diurno. En paralelo y para la consecución del objetivo, el proyecto se propuso formar “tutores de resiliencia”, es decir formar a las educadoras del centro para desarrollar sus cualidades de resiliencia y para que pudieran cultivarlas y promoverlas en los menores. El supuesto básico es, de hecho, que solo un contexto “resiliente” puede favorecer la resiliencia en los individuos, en este caso en los menores. Los objetivos específicos perseguidos con los menores fueron formulados por las educadoras mediante estrategias de participación y la guía de un investigador externo como consultor. Tales objetivos fueron distribuidos en 4 áreas, cuya identidad se corresponde con (siempre en referencia al menor):

- Área relacional.

Los objetivos generales consistieron en:

- La posibilidad de favorecer la adquisición de puntos de referencias.
- La posibilidad de desarrollar capacidades relacionales con los pares y con los adultos.

Los objetivos más específicos fueron:

- Promover una mejor capacidad comunicativa, mediante la expresión de si mismo (deseos, miedos, dudas), la lectura y comunicación de la realidad y de lo que le pasa, y la adaptación de la comunicación al interlocutor.
 - Favorecer la comprensión y la aplicación de pautas (construcción de sentido junto con el adulto).
 - Promover una conducta adecuada de respeto a si mismo, hacia los demás y al contexto.
- Área de sí mismo. Se trata de promover:
 - Capacidad crítica acerca de su propia condición y acerca del mundo.
 - Autoestima.
 - Cuidado de sí (autonomía)
 - Apertura hacia el exterior y hacia el descubrimiento del mundo.
 - Área de las relaciones con la familia:
 - implicar a la familia del menor en el proyecto educacional del CeA. Este objetivo añade la dificultad de “enganchar” a familias poco implicadas en la vida del menor, resaltando la posibilidad de
 - establecer una relación de confianza libre de prejuicios y delegación de responsabilidad
 - ir en la dirección del mutuo socorro y de la ayuda mutua
 - potenciar una acción sinérgica que garantice la continuidad del contexto CeA al contexto familiar.
 - Área escolar.
 - Prevenir el abandono dispersión escolar
 - Favorecer la orientación del menor

Por eso se ha dedicado un tiempo y un espacio a los deberes y al estudio, actividades que, si se hacen con constancia y aplicación, tienen importantes consecuencias en la autoestima y previenen el abandono escolar, que constituye a menudo el destino de menores con dificultades de integración.

Destinatarios de la intervención

La población diana de la intervención está constituida por 21 menores con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años; 15 chicos y 6 chicas que viven en un área urbana al Norte de Milán. 3 son italianos y los 18 restantes son de familias de origen extranjero pero casi todos nacidos en Italia, con dominio del idioma italiano. Estos chicos están asistidos por los Servicios Sociales y accedieron al CeA por tener condiciones familiares precarias y dificultades escolares.

Los menores fueron acompañados, tanto en las actividades del proyecto como en la administración de sus instrumentos, por tres educadoras de la estructura del CeA, formadas anteriormente.

Como se deriva de lo indicado respecto al constructo de la resiliencia, ésta se potencia en los menores al implicar tanto a la acción de las educadoras como a la estructura entera del CeA, destinada a la intervención en su totalidad.

Contexto de la intervención

La estructura educadora del CeA es un servicio interno inserto en una cooperativa que opera desde hace muchos años en el ámbito social, dedicándose a la ayuda a menores y a sus familias en condiciones de dificultad. El objetivo del CeA es asistir al menor y a su familia desde una perspectiva ecológica, suministrando lugares, tiempos y relaciones que puedan enriquecer la ecología donde puedan echar mano a los recursos para afrontar situaciones complejas y de desamparo social. Las familias son ayudadas cuando se les ofrece un espacio seguro para el crecimiento de los hijos que no puedan ser cuidados adecuadamente en casa después de la escuela. En este espacio, los menores tienen la posibilidad de experimentar relaciones importantes y actividades de interés y de crecimiento.

Las actividades propuestas por CeA son deportivas (natación, fútbol y otros deportes de equipo), de apoyo escolar (repaso), recreativas (excursiones, clases de cocina, talleres de manualidades, periodismo, juegos de sociedad, cine fórum y cena social), de gestión del centro (autogestión de las comidas, limpiezas y orden) e implicación de la familia (cena de Navidad y contactos telefónicos varios).

A partir de cómo se ha conceptualizado la resiliencia desde la psicología comunitaria, el proyecto planteó promover los componentes contextuales constituidos, no solo competencias y características individuales, sino también relaciones que hay que cuidar, y enlaces seguros y estables que es necesario resaltar. Por este motivo, el proceso de investigación-acción implicó a las educadoras mediante la formación inicial y el compromiso posterior en la construcción y administración de los instrumentos de evaluación de la resiliencia orientados a la intervención con menores.

Tiempos

El proyecto fue organizado en dos fases. La primera, que tuvo lugar entre los meses de abril y septiembre de 2010, consistió en la formación de las educadoras de la cooperativa en la cual se presentó el constructo de la resiliencia y los patrones de referencia. La segunda fase, que tuvo lugar entre los meses de septiembre de 2010 y junio de 2011, consistió en proyectar y evaluar la intervención e implicó solo a las educadoras del CeA. Esta segunda fase fue también dispuesta en dos momentos: en el primero, meses de septiembre y

octubre, se realizaron encuentros de formación y de proyecto; y el segundo, de octubre de 2010 a junio de 2011, implicó la intervención y la evaluación (antes, mientras y después).

Método

El método utilizado ha sido la *Investigación-Acción*. Específicamente, la primera fase del trabajo implicó solo a las educadoras, en un primer momento a través de la formación como tutores de la resiliencia y después mediante la construcción participativa de los instrumentos de evaluación de la resiliencia de los menores. La segunda fase consistió en el acompañamiento y en la monitorización de las educadoras durante todo el año escolar de trabajo con los menores. De esta manera, la promoción de la resiliencia implicó a todas las personas que formaban el servicio del CeA.

La *intervención* sobre los menores se centró en las acciones de las educadoras con ellos. Las educadoras realizaron las actividades normales del servicio también en el año escolar en el que tuvo lugar la investigación, pero por primera vez aplicaron un método, lo que se formuló en el momento de formación-intervención. El método dio la posibilidad de tener directrices claras y unívocas y de “saber dónde mirar”; un método que les enseñó también cómo acercarse a la realidad del CeA para promover, sustentar y desarrollar la resiliencia de los menores, elaborando paralelamente sus propias vivencias personales relacionadas con la experiencia de ser tutores de resiliencia. En definitiva, fue un método que permitió crear una pequeña comunidad con prácticas de empoderamiento que permitía no solo asistir, sino formar a las personas a quienes se acompaña.

Instrumentos de evaluación de la resiliencia de los menores

Se recurrió a una plantilla de observación participante y a una entrevista semi-estructurada. La observación se llevó a cabo por parte de las educadoras a través de una plantilla utilizada tanto para una evaluación de resultado como de proceso. Tal plantilla fue completada por las educadoras en 4 momentos: última semana de octubre de 2010 (T1), primera semana de enero de 2011 (T2), última semana de marzo (T3) y mitad de junio (T4). La entrevista fue realizada al principio y al final del año escolar, respectivamente en octubre de 2010 (T1) y en junio de 2011 (T4).

Ambos instrumentos fueron contruidos con las educadoras durante la primera fase del proyecto, haciendo referencia a los patrones de la Casita y de los Pilares. El modelo de la Casita fue utilizado para especificar objetivos y traducirlos a indicadores concretos que fueran medidos a través de una plantilla de observación. Las áreas identificadas fueron principalmente 4 (en correspondencia con los objetivos) y pertenecieron a: las relaciones entre pares y con las educadoras (*área relacional*); las capacidades, la autoestima y las aptitudes personales (*área del Sí*); la familia (*área de las relaciones con la familia*) y la escuela (*área escolar*). Los objetivos específicos dentro de las diferentes áreas fueron traducidos a indicadores observables en la práctica cotidiana, dando lugar a la plantilla de observación por ítems que se listan en la Tabla 1. Los ítems propuestos fueron medidos con una escala Likert de 4 puntos (1.Nunca; 2. A veces; 3.Bastante; 4.Siempre).

Tabla 1. Plantilla de observación a partir del modelo de la casita

<p><i>Área relacional</i></p> <p>Ítem 4: aísla a los compañeros Ítem 5: se aísla de los compañeros Ítem 6: está aislado de sus compañeros. Ítem 7: ataca a los compañeros de forma física y verbal Ítem 8: molesta a los compañeros. Ítem 9: ayuda a los compañeros Ítem 14: obedece las pautas. Ítem 15: se relaciona con otros amigos, además de los compañeros de clase y del CeA. Ítem 16: desempeña otras actividades, además de la escuela y el CeA. Ítem 17: establece relaciones positivas con sus pares (grupo del CeA). Ítem 18: establece relaciones positivas con los adultos (las educadoras). Ítem 19: es capaz de trabajar junto a compañeros para conseguir un objetivo común Ítem 20: es capaz de comunicar adecuadamente (modo y tiempos) sus necesidades</p>
<p><i>Área del Sí</i></p> <p>Ítem 1: se presenta adecuadamente en el vestir y en la higiene personal Ítem 2: se presenta con un estado de salud (nutrición, enfermedades) adecuado Ítem 3: se ausenta Ítem 12: participa espontáneamente en las actividades Ítem 13: tiene iniciativa en las actividades que hay que realizar Ítem 21: describe lo que le pasa utilizando criterios de realidad Ítem 22: es capaz de desenvolverse bien ante las dificultades Ítem 23: si hay algo que no va bien, es capaz de hablar de eso con alguien Ítem 24: se siente capaz de hacer lo propuesto</p>
<p><i>Área de la familia</i></p> <p>Ítem 10: los padres (u otras figuras de referencia) se interesan en su educación Ítem 11: los padres (u otras personas de referencia) preguntan sobre el comportamiento del menor a las educadoras</p>
<p><i>Área de la escuela</i></p> <p>Ítem 25: se ausenta de la escuela Ítem 26: presenta una conducta adecuada en el contexto escolar Ítem 27: se empeña para obtener un rendimiento escolar adecuado</p>

Para el diseño de la entrevista se tomó como referencia el patrón de los Pilares, con el objetivo de indagar determinados aspectos que contribuyen a constituir la resiliencia y que requieren interrogar a los menores. Únicamente mediante la observación no se habría podido acceder a lo que el menor siente respecto a tener, ser y poder. La tabla 2 especifica las preguntas presentadas a los menores en correspondencia a los tres pilares del modelo.

Tabla 2. Plantilla de la entrevista según el modelo de los pilares

PILAR PARA INVESTIGAR	PREGUNTA	QUÉ MIDE
Tengo alrededor personas en las que confío y que me quieren incondicionalmente.	1) ¿Percibes que tienes alrededor personas con las que puedes contar siempre? ¿Quiénes son?	Percepción de confianza en las relaciones (cariño)
Tengo alrededor personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros y problemas.	2) ¿Tus padres te dan pautas acerca de cómo portarte? ¿Cuáles? ¿Tienes otros adultos que te den pautas? ¿Cuáles? ¿Se te ocurre hacer lo contrario?	Percepción de la autoridad y relación con la autoridad.
Tengo alrededor personas que me muestran con su ejemplo la manera correcta de comportarme.	3) ¿A quién querrías parecerle de entre las personas que conoces? ¿Por qué?	Identificación de los modelos de referencia.
Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis	4) Si alguien descubre lo que estás haciendo ¿Pides perdón? ¿Si no, qué?	Percepción de responsabilidad de sus

acciones.		propias acciones.
Soy una persona por quien las demás sienten cariño y aprecian.	6) ¿Tienes muchos amigos?	Relaciones con los pares.
Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi cariño.	7) ¿Qué haces por ellos? ¿Y ellos por ti?	Calidad de las relaciones con los pares.
Soy respetuoso conmigo mismo y con el prójimo.	8) ¿Te interesa lo que piensan los demás? ¿Te comparas con ellos? ¿Cómo?	Calidad de las relaciones y percepción de la opinión de los demás.
Puedo hablar de cosas que me espantan o me inquietan.	9) Si ocurre algo que no va bien ¿Se lo cuentas a alguien? ¿A quién? ¿Porqué a el/ella?	Percepción de apoyo y capacidad de utilizar las relaciones de ayuda.
Puedo encontrar la manera de solucionar mis problemas por mí mismo.	10) Si ocurre algo que te parece difícil ¿intentas solucionarlo solo/a o pides ayuda a alguien? ¿De qué forma?	Capacidad para utilizar las relaciones de ayuda y grado de autonomía.

Resultados de la Evaluación de la Intervención de los operadores con los menores

Resultados de la observación

Respecto a los objetivos sobre el Sí (Figura 2), es posible ya evidenciar a primera vista una diferencia relevante entre T1 y T4 en todos los ítems, a excepción del número 3. Verdaderamente el ítem “Se ausenta” podría no haber registrado ninguna modificación debido al surgimiento casual de enfermedades a lo largo del año. Los ítems que registraron un aumento mayor, de casi un punto, fueron el 2 “Se presenta con un estado de salud adecuado” y el 21 “Describe lo que le pasa utilizando criterios de realidad”. Siguen el número 12 “Participa espontáneamente en las actividades”, el 22 “es capaz de desenvolverse bien ante las dificultades” y el 23 “Si tiene algo que no va bien, es capaz de hablar de eso con alguien”, que registraron un aumento de por lo menos medio punto. Otra constatación evidente concierne al hecho de que la mitad de estos ítems presenta una variación progresiva creciente (2, 13, 21 y 22). Se puede notar que hay desviaciones relevantes entre T1 y T2, mientras que han sido menores las variaciones entre T2 y T3 y entre T3 y T4. Parece, entonces, que el inicio del proyecto provocó un cambio considerable de dirección en el grupo de CeA.

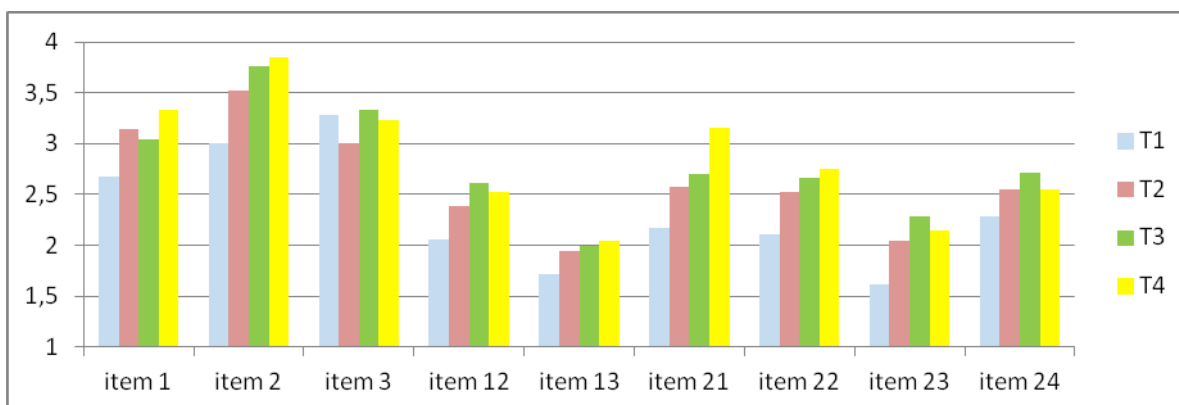


Figura 2. Comparación entre las observaciones acerca de los objetivos sobre el Sí

Respecto a los objetivos relacionales (Figura 3), se pueden notar variaciones entre T1 y T4 no muy considerables aunque todas en crecimiento. Las mayores variaciones conciernen a los ítems 8 “molesta a los compañeros”, 18 “establece relaciones positivas con los adultos

(las educadoras)” y 20 “es capaz de comunicar adecuadamente (modo y tiempos) sus necesidades”. Las variaciones en estos dos últimos ítems tienen un significado especial, puesto que es difícil esperar cambios sensibles en el área de la relación en un periodo de menos de un año. Además, se trata de ítems en los que las educadoras se implicaron más personalmente, traduciendo este esfuerzo en más resiliencia, siendo capaces de plantear las bases para relaciones positivas y ofreciendo su disponibilidad para considerar necesidades que no habían sido expresadas previamente. Las variaciones intermedias más considerables se evidencian también en este grupo de ítems entre T1 y T2 y conciernen exactamente a los ítems 18 y 20. Una variación inferior a medio punto pertenece al cambio entre T2 y T3 del ítem 14 “Obedece las pautas”, indicador de percepción de autoridad y de responsabilidad personal creciente. Entre T3 y T4, este mismo ítem muestra una ligera disminución de un cuarto de punto. Este dato, que de todas maneras es poco relevante, puede interpretarse como debido a la cercanía del periodo vacacional de verano, que supone no solo una mayor implicación por parte de los chicos en el ámbito escolar (para evitar ser suspendidos), sino también una probable disminución del esfuerzo en las actividades extraescolares debido al cansancio acumulado al final del curso escolar.

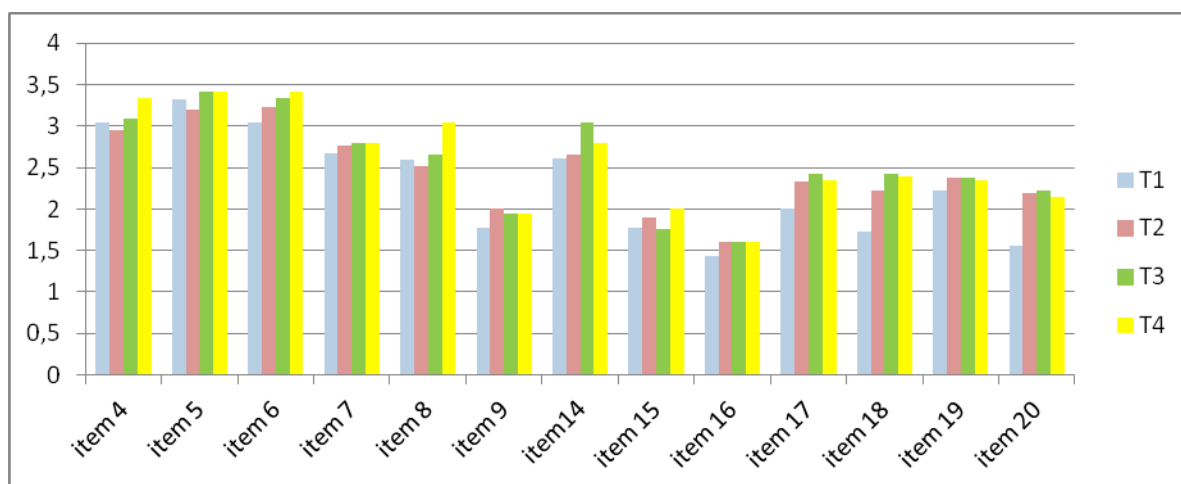


Figura 3. Comparación entre las observaciones de los objetivos relacionales

En relación a los objetivos con la familia (Figura 4), desde el principio fue evidente que las puntuaciones eran bajas. Parece que los padres se interesaron en la adaptación de sus hijos solamente desde un punto de vista didáctico, estimulados por las citas planificadas institucionalmente por la escuela al llegar el final del cuatrimestre. Puede observarse que tanto el ítem 10 “los padres (u otras figuras de referencia) se interesan por su educación”, como el 11 “los padres (u otras personas de referencia) preguntan por el comportamiento del menor a las educadoras” no registraron variaciones considerables, permaneciendo invariables en el tiempo. Esto sugiere que hay necesidad de establecer un enganche más sólido con la familia del menor, sobre todo a través de la capacidad de implicación y acogida de las educadoras, que tendrán que aprender a proponer y a proponerse en una relación poco frecuente en contextos de desamparo social, donde el tiempo y los recursos necesarios para una buena educación de los hijos escasean.

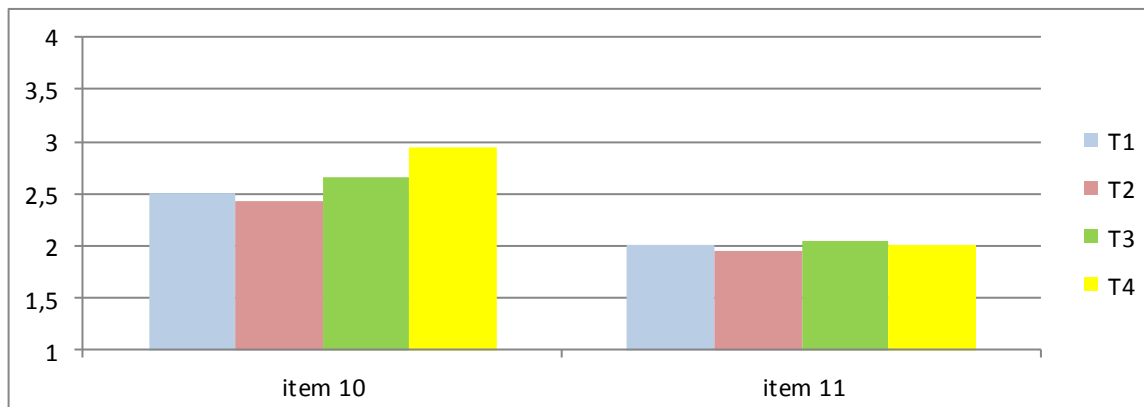


Figura 4. Comparación entre las observaciones concernientes a los objetivos con la familia

Finalmente y en relación a los objetivos con la escuela (Figura 5), hay que notar que el ítem 25 “se ausenta de la escuela” se quedó prácticamente invariable en el tiempo, mientras los ítems 26 “presenta una conducta adecuada en el contexto escolar”, y 27 “se empeña para obtener un rendimiento escolar adecuado” aumentaron en cerca de medio punto. Los chicos asimilaron las pautas propuestas por CeA, demostrando ser capaces de portarse de una manera más adecuada en la escuela. Además se comprometieron en el estudio, aunque a veces también in extremis tentaron situaciones con riesgo de suspenso. Las educadoras confirmaron que los chicos empezaron a trabajar sobre este tema solamente cuando se acercaba el fin del curso escolar, para no tener que perder un año (las variaciones mayores se observaron entre T2 y T3, es decir entre el primer y el segundo cuatrimestre).

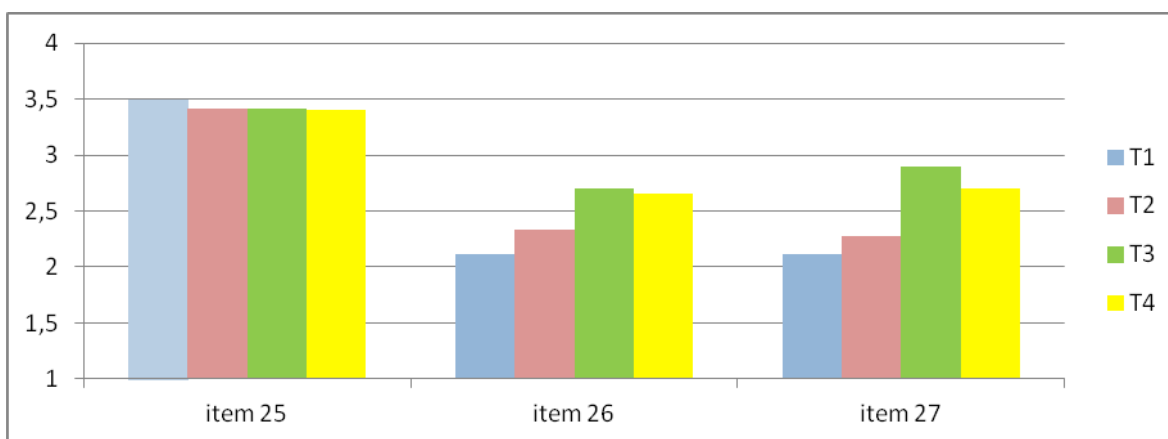


Figura 5. Comparación entre las observaciones concernientes a los objetivos con la escuela

El último aspecto de los resultados de la observación que merece atención es el índice global de resiliencia. A partir de los 27 ítems que componen la tabla de observación utilizada para medir los comportamientos de los menores, ha sido posible calcular un índice de resiliencia que puntúa de 1 (mínima resiliencia) a 10 (máxima resiliencia) para cada uno de los sujetos que han participado en la intervención. En la casi totalidad de los casos la resiliencia ha crecido a lo largo del tiempo de la intervención (entre t1 y t2) como se puede ver en la figura 6.

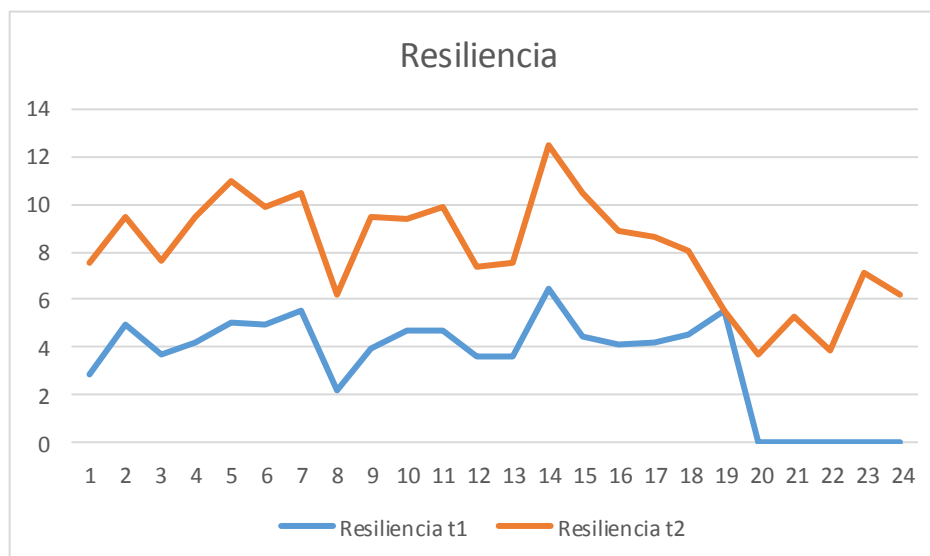


Figura 6. Comparación entre los menores del índice de resiliencia

La puntuación media del grupo de los participantes en t1 es $M = 4.37$, $SD = .98$; en t2 $M = 4.89$, $SD = .95$. La diferencia entre los dos tiempos es estadísticamente significativa ($t = -2.38$; $df = 17$; $p < .05$). Este resultado habla de una tendencia positiva hacia el mejoramiento del nivel de resiliencia tras la intervención realizada.

En conclusión, las observaciones, aunque tal vez en algunos casos sin suficiente significación estadística, tienen un valor relevante, pues casi todos los ítems de la plantilla presentaron un aumento durante el tiempo. En particular, las variaciones relativas al área del Sí hablan de chicos mejor adaptados al contexto, más partícipes, más conscientes de sí mismos y más competentes en las situaciones difíciles. Estas situaciones fueron encaradas utilizando sus propias capacidades, pero también con la posibilidad de pedir ayuda y mediante la confianza en una relación estable y segura, gracias a los modelos de referencia que las educadoras fueron capaces de conformar. Los ítems sobre las relaciones nos dicen que los chicos estuvieron menos aislados y fueron menos agresivos, menos intrusivos o invasivos ante las actividades de los demás, más propensos a ayudar, más respetuosos con las pautas, más implicados en las relaciones entre pares y en las actividades, más colaborativos en el trabajo común, pero más que todo más resilientes en las relaciones con los adultos del centro. Estos resultados nos permiten estar satisfechos de las educadoras, transformados ahora en modelos de identificación positiva. Los objetivos, sobre los cuales hay que trabajar mucho aún desde un punto de vista multicontextual y ecológico, se refieren básicamente a la escuela, mientras que la familia se encuentra todavía poco implicada e integrada en la labor del CeA.

Resultados de las entrevistas

El análisis de contenidos a partir de las respuestas a la entrevista parte de considerar cada pilar y cada respuesta en todas sus facetas, atendiendo también a la validez de las motivaciones aportadas por los chicos. La evaluación se concentró en comparar las respuestas de los menores en T1 y T4 para comprobar la presencia de eventuales cambios de los pilares durante el tiempo, achacable a la intervención de las educadoras.

1. Pilar “Yo tengo”

1.1. ¿Percibes que tienes alrededor personas con las que puedes contar siempre? ¿Quiénes son?

Las respuestas a esta pregunta evidencian con claridad que los menores se refieren mayoritariamente a sus amigos (14 tanto en T1 como en T4). Las relaciones con los pares se perciben muy importantes y se consideran un patrón. Citan especialmente a los amigos del CeA, lo que muestra que la intervención generó un resultado realmente productivo de relaciones y amistades sólidas. Algunos menores se llevaron a cabo descripciones detalladas que incluían los espacios o ámbitos de encuentro: «cuento sobre mis mejores amigos. Como aquí en el CeA, Radish y Sayd y en la escuela otros amigos... de amigos hay uno que se llama Giovanni, que viene a visitar el sábado y el domingo y jugamos juntos...».

La familia y los parientes son mucho menos nombrados: tres menores en T1 y seis en T4. Este dato podría ser interpretado en términos de insuficiente disponibilidad de los padres y de una escasa implicación en la vida del hijo, motivación por la que muchos de estos menores tuvieron a menudo que gestionar algunas situaciones de tal forma que fueron destinados al CeA. El cambio más evidente concierne a la frecuencia con que los menores mencionaron a las educadoras, frecuencia que triplicó de T1 (3 casos) a T4 (8 casos). Es un indicador de cómo las educadoras consiguieron establecer una relación de confianza con los chicos, transformándose en recursos disponibles realmente percibidos como tales: «Sí, Silvana y tú (nombres de las educadoras) porque con vosotras hablo casi siempre.. Pero también Sonia y María (otras educadoras)».

1.2. ¿Tus padres te dan pautas acerca de cómo portarte? ¿Cuáles? ¿Tienes otros adultos que te den pautas? ¿Cuáles? ¿Se te ocurre hacer lo contrario?

Estas preguntas fueron acogidas con facilidad por parte de los menores que, en casi todos los casos, contestaron dando ejemplos concretos de pautas que saben que hay que respetar. No obstante, parece existir una menor conciencia sobre la necesidad y el sentido de tales reglas, vividas además como limitaciones molestas: « Que tengo que escuchar, que tengo que jugar en el oratorio, esta es una obligación». Sin embargo el aspecto del pilar que se quiere medir (es decir la percepción de la autoridad, la relación con ella y el sentido que el niño tiene de ella) resulta en general un poco carente, aunque no faltan ejemplos, en particular en T4, en que se muestra de alguna manera la conciencia que está generándose: «las pautas están hechas para mi bien»; «nos volvemos más civilizados».

La totalidad de los menores reconoció haber incumplido algunas reglas.

No se observan diferencias acerca del contenido de las respuestas entre T1 y T4. Lo que se puede notar es que las educadoras están mencionados más veces, antes incluso que los profesores o que otros parientes del menor. Esto demuestra que desde el principio del año el CeA ejerció un importante papel normativo que fue percibido muy bien por los chicos: «Vuestras pautas bastan y sobran», «Los de la cooperativa, donde las educadoras nos ayudan en los deberes, a divertirnos, a hacer cosas nuevas y también a seguir las pautas». Incluso, a veces el CeA desempeñó un papel de principal, sino única, estructura reguladora en la percepción de los menores: « No sé... no me parece que mis padres me den muchas pautas, porque prácticamente yo con ellos no hablo mucho... Aquí, en el CeA, no se debe correr (...), hay que portarse bien con las educadoras (...), no debes contestar mal (...))».

En general, las pautas referidas a los padres que fueron más citadas conciernen al respeto de los horarios y el orden en casa, mientras la casi totalidad de las respuestas tanto en T1 como en T4, citaron como pauta básica suministrada por las educadoras, la del respeto del turno de palabra y la de no contestar mal a los adultos. El respeto, en particular hacia la

autoridad, parece haber sido el elemento en el cual las educadoras invirtieron e insistieron más y, sin duda, el que los menores asumieron de forma más exitosa.

1.3. ¿A quién querrías parecerle de entre las personas que conoces? ¿Por qué?

La mayoría de los chicos citaron personas “agradables” o “favoritas”, pero algunos adoptaron una actitud defensiva ante la supuesta insinuación de inadecuación caracterial o comportamental: «A nadie, me gusto como soy»; «¿Yo? ¿Parecer a alguien? No, estoy bien así». Las respuestas de los menores fueron consideradas completas cuando incluyen no solo el nombre de una o más personas sino también el motivo por el que aspiran a parecerse a ella o ellas: «Una de mi clase, una chica que se llama Greta, está atenta en clase, estudia (...) porque ella es brava, agradable, educada y si alguien la molesta nunca dice palabrotas y pide gentilmente que la dejen en paz».

De la comparación entre T1 y T4 no surgen diferencias relevantes. Impresiona el hecho de que no fueron citados las educadoras, y solo minoritariamente otras figuras adultas como los padres. La casi totalidad acudió a compañeros de clase o amistades. Tal vez se deba al modo en que se enuncia la pregunta, pues puede sugerir una comparación con pares.

1.4. ¿A quién acudes si necesitas ayuda? ¿Por qué el/ella?

Desde una mirada general a las respuestas tanto en T1 como en T4, resulta evidente la frecuencia con que los menores citaron a padres y familia (10 de 15 en T1 y 12 de 15 en T4), mientras que en la pregunta anterior se acudía mayoritariamente a los amigos. Esto es señal de que, en general, saben contar con las relaciones amistosas. Pero cuando hay una necesidad específica, cuando se necesita ayuda, las relaciones con las figuras primarias vuelven a estar en primera línea. La elección puede comprenderse asumiendo que en la mayoría de los casos, padres y familia son adultos, personas con experiencia y autoridad: «Porque son adultos y saben cómo gestionar la situación». Su ayuda se requiere a menudo en caso de enfermedad. Mientras, para los problemas más personales y no graves o para asuntos que conciernen a la esfera de los afectos, los menores se refieren otra vez a los amigos. Las educadoras fueron mencionados 7 chicos en T1 y 9 en T4. Mencionar a las educadoras puede ser atribuido principalmente a la ayuda que prestan a los menores con los deberes, y al hecho de que sean adultos que pueden escuchar y dedicar tiempo a los problemas presentados: «a vosotros (educadores) para ir bien a la escuela»; «A las educadoras por los deberes»; «Silvana (educadora) porque está siempre disponible para hablar». Resulta evidente en algunos casos, aunque no en todos, que los menores empezaron a “utilizar” en el tiempo la relación con las educadoras como relación de confianza para garantizar ayuda y apoyo en el momento de necesidad y no solo como refuerzo para “hacer los deberes”. Los profesores no fueron mencionados por ningún menor. Esto puede interpretarse considerando el límite evidente entre la función didáctica desempeñada por profesores y la que aspira a ser más “normativa-cuidadora”, más cercana a las cualidades primarias del vínculo, en manos de las educadoras del CeA.

2. Pilar “Yo soy”

2.1. Si alguien descubre lo que estás haciendo ¿Pides perdón? ¿Si no, qué?

Un tercio de los menores T1 y la mitad en T4 respondieron afirmativamente a la pregunta “¿Pides perdón?” pero demostrando un arrepentimiento poco sincero, no realmente sentido. Algunos dijeron que pidieron perdón a veces, pero solo después de haberse justificado. Esta actitud no puede ser considerada como una efectiva comprensión del error y del arrepentimiento por parte del menor. Otros, aunque confesaron no pedir perdón, mostraron cierto comportamiento de reparación. A pesar de tales limitaciones, las respuestas pueden considerarse indicativas de la presencia de este elemento del pilar.

Las respuestas interpretables como de un “perdón sincero” fueron suministradas solo por un tercio de los menores tanto en T1 como en T4: «Digo lo que ocurrió, teniendo vergüenza, porqué sé que lo que he hecho no estaba bien»; «Asumo mis responsabilidades, sin escapar, admito lo que he hecho y pido perdón». Así pues, la comparación entre T1 y T4 no muestra diferencias. Parece que el sentido de responsabilidad se expresa no tanto a través de palabras como de hechos, mientras que algunos menores asumen pasivamente los reproches sin que ello afecte a su conducta de descuido de las pautas sino más bien a su capacidad para justificarse.

2.2. ¿Tienes muchos amigos?

12 menores, tanto en T1 como en T4, contestaron afirmativamente. Dos de ellos contestaron con “bastante” y solo uno con “no muchos”, dejando entender que las amistades mencionadas resultan auténticas.

Ante la pregunta “¿quiénes son estos amigos?”, la casi totalidad de los participantes mencionaron a los compañeros del CeA, lo que abunda en la importancia de los recursos que moviliza este programa, en este caso relativos a las relaciones entre pares marcadas por la amistad y la experiencia compartida además de un recorrido de crecimiento positivo promovido por el proyecto.

2.3. ¿Qué haces por ellos? ¿Y ellos por ti?

La mayoría de los participantes, tanto en T1 como en T4, supieron dar ejemplos concretos de ayuda mutua: «Cuando ellos están en dificultades les ayudo; es decir, cuando uno está triste, en vez de hablar de personas que le hacen estar mal, le hago reír, y ellos también me ayudan»; «Intento hacer algo que sea útil para ellos; si necesitan ayuda para estudiar, les ayudo y ellos también me ayudan». No se aprecia diferencia entre T1 y T4, lo que indica que este elemento de resiliencia estuvo presente en casi todos los menores desde el principio del proyecto.

2.4. ¿Te interesa lo que piensan los demás? ¿Te comparas con ellos? ¿Cómo?

De los análisis de las entrevistas se evidencia que, en particular en T1, algunos menores malinterpretaron la pregunta, contestando que les interesaban poco “algunos temas de conversación” abordados por los demás. Las preguntas, sin embargo, pretendían como objetivo entender cómo los menores reaccionan ante el desacuerdo, frente a opiniones diferentes a las suyas respecto a ellos mismos o sobre algo de su interés.

Las respuestas correctas se pueden agrupar en cuatro categorías. La primera se refiere a la respuesta afirmativa (seis, tanto en T1 como en T4). La segunda incluye solo a un menor que contestó negativamente tanto en T1 como en T4. La tercera implica mostrar interés por la opinión de los demás, pero con matizaciones o producciones propias (dos en T1 y cuatro en T4), especialmente en el caso de opiniones negativas: «Si son cosas bonitas sí, si son cosas feas no»; «Quiero escuchar lo que dicen los demás, pero luego expongo mi opinión, es decir, reflexiono luego dentro de mí, en particular si dicen algo que no me gusta». Una última categoría comprende las respuestas (tres en T1 y cinco en T4) que implican una comparación directa, sobre todo en el caso de divergencias, como en los ejemplos: «Yo, algunas veces, cuando pienso algo feo, lo digo en la cara, aunque sea algo duro lo digo igualmente y no me enfado por la respuesta». Algunas de estas respuestas dejan trasparecer una modalidad en parte agresiva en la gestión del conflicto pero, como en el resto de las respuestas a esta pregunta, es necesario señalar la posible influencia de la deseabilidad social, que se puede entender a través de la observación. En definitiva, pocas respuestas pueden ser consideradas indicativas de una capacidad de gestión constructiva de las divergencias, sin que se aprecien diferencias importantes entre T1 y T4. En general,

pocos menores demostraron saber compararse de una manera funcional y respetuosa entre sí mismos y los demás. La conducta resiliente habría previsto una modalidad de comparación escasa en estas observaciones.

3. Pilar “Yo puedo”

3.1. Si ocurre algo que no va bien ¿Se lo cuentas a alguien? ¿A quién? ¿Porqué a el/ella?

La mayoría de los menores (14 en T1 y 13 en T4) contestó que, cuando algo no funciona, confía en los amigos, quienes pueden dar consejos y mantener confidencialidad: «A mis amigos porque puedo siempre confiar en ellos»; «A mi mejor amiga (...) porque ella sabe darme consejos»; «A Tania o a Allen (dos chicos del centro) porque están callados, no lo dicen a los demás».

Los padres se mencionan muy poco, solo en cuatro casos, tanto en T1 como en T4. Se confirma, pues, que el apoyo emotivo y afectivo es buscado entre pares, mientras los padres constituyen un referente de ayuda concreta en caso de necesidad.

Las educadoras también están muy poco mencionados (dos en T1 y cuatro en T4). Parece, entonces que la figura de la educadora no ha llegado aún a ser percibida con una función de apoyo y ayuda más allá de lo relativo a las tareas escolares o deberes, sin tocar aspectos personales, privados o afectivos. En otros términos, las educadoras son asociados con ayuda en el pilar “Yo tengo”, pero no en el “Yo puedo”, tránsito que parece requerir más tiempo del implicado en este proyecto.

Lo positivo es que todos los menores contestaron nombrando al menos una persona con la que poder contar cuando las cosas no van bien. Y casi todos fueron capaces de explicitar los motivos de la elección, atribuyéndola precisamente a la dimensión de la confianza.

3.2. Si ocurre algo que te parece difícil ¿intentas solucionarlo solo/a o pides ayuda a alguien? ¿De qué forma?

Las repuestas aportadas por los menores se pueden agrupar en tres categorías. En la primera entran las respuestas que reflejan una percepción de competencia al enfrentarse a los problemas. En la segunda, las respuestas que contemplan pedir ayuda de forma explícita. Y en la tercera, las respuestas de incapacidad para pedir ayuda. La primera categoría incluye once casos en T1 y ocho en T4 con respuestas como: «Antes intento resolverlo, pero si no lo consigo pido ayuda a los demás». La segunda categoría incluye cuatro en T1 y tres en T4. Y en la tercera categoría al T1 los participantes no contestaron, mientras se contabilizaron cuatro respuestas en T4, del tipo: «La mayoría de las veces lo soluciono solo por qué no creo que otra persona esté dispuesta».

Por tanto y aunque pueda considerarse que este aspecto del pilar se encuentra presente en la mayoría de los menores, se identifica la necesidad de profundizar en el tema, integrándolo con los resultados de la observación y facilitando que el menor explique sus eventuales dificultades (que a menudo disimula o no ha reconocido aun) en la acción de pedir ayuda y hablar de sus problemas.

Conclusiones

En el plano general, el conjunto de información procesada a partir de las respuestas de los menores indica una mejora uniforme en los participantes en los indicadores de resiliencia, que no se esperaba muy perceptible, debido a la corta amplitud entre los momentos de registro. Hay que tener en cuenta que los indicadores dependen de relaciones de confianza cuya construcción exige tiempo. Parece que la dirección emprendida es la correcta: CeA

garantizó de hecho un espacio y un lugar para la relación y para la escucha, para la amistad y el crecimiento positivo y responsable de los chicos.

En un plano más específico, el grupo que participó en el proyecto se mostró a lo largo del tiempo más adaptado al contexto, más participe, más consciente de sí mismo y más competente en las situaciones difíciles, afrontándolas mediante sus capacidades, pero también a través de la posibilidad de pedir ayuda y de la capacidad de poder contar con una relación estable y segura mediante modelos de referencia como son las educadoras. Los menores mostraron también estar menos aislados en el área relacional, menos agresivos, más respetuosos con las pautas, más implicados en las relaciones entres pares y en las actividades y más colaborativos; todo ello elementos de resiliencia que constituirían objetivos del proyecto.

Como queda ilustrado en la tabla 3, la intervención puede interpretarse desde la metáfora de la “doble vía” de la investigación-acción que permitió seguir dos poblaciones diana paralelas: las educadoras y los menores. El objetivo general de la intervención fue facilitar la transformación de las educadoras en “tutores de resiliencia” dando lugar a la resiliencia y determinando la resiliencia de la estructura CeA como micro-comunidad. Como hemos resaltado, este trabajo enfoca la intervención desde la perspectiva de la resiliencia de comunidad, es decir, desde una mirada ecológica que destaca la necesidad de considerar el ambiente de vida y el contexto en el que el individuo crece y se forma. Tal orientación quiso subrayar la gran influencia que el ambiente de vida tiene en el establecimiento de relaciones, el seguimiento de modelos e incluso las recaídas que se observan finalmente a nivel individual. En la tabla 3, este enfoque determina la línea de unión entre la resiliencia comunitaria (CeA) y la individual (los menores). De hecho, la segunda vía de la investigación-acción, que tuvo como blanco los menores de la estructura CeA, tomó la dirección de la promoción de resiliencia a nivel del individuo, considerando los diferentes factores que la componen.

Para garantizar los procesos de retroalimentación sobre el trabajo realizado por las educadoras con los menores y para controlar su resiliencia, fue necesario construir una estructura de evaluación mediante el recurso de instrumentos específicos (control y supervisión por parte del equipo investigador universitario hacia las educadoras) y generales de investigación (plantillas de observación y entrevistas de evaluación hacia los menores).

La implicación directa de las educadoras en todas las fases del proyecto implicó, por su parte, el recurso de la observación participante. Ello permitió, por un lado, la posibilidad de adquirir conciencia sobre la resiliencia (a través del proceso de formación) y de iniciar un trabajo de grupo orientado a construir una comunidad resiliente mediante el auxilio de relaciones resilientes. Por otro lado, la formación y el trabajo de grupo basados en la participación activa de las educadoras, permitieron construir instrumentos ad hoc para la evaluación de los menores. La finalidad de la evaluación era medir la eficacia durante el transcurso del periodo formativo en el CeA, en línea con el segundo objetivo del proyecto (promoción de resiliencia en los menores). Estos instrumentos proceden de los análisis y las reflexiones que surgen a partir de la utilización de los patrones teóricos de la *Casita* y de los *Pilares*. La aplicación de tales instrumentos garantizó el refuerzo de las competencias adquiridas por las educadoras durante la formación, suministrando soportes validos para la práctica cotidiana.

Tabla 3. Doble vía de la Investigación-Acción

Blanco	Objetivo	Instrumentos para la implementación	Instrumentos para la evaluación	Método
EDUCADORES	Comunidad (CeA) resiliente	Relaciones intra- y extra- comunitarias + competencias (formación y trabajo de grupo)	Control y supervisión	Participante y de comunidad
MENORES	↓ Menores resilientes	Relaciones (con los pares y con los "nuevos" adultos de referencia)	Análisis de proceso y evaluación del resultado: Casita y Pilares (plantilla de observación y entrevistas)	

Los resultados obtenidos son satisfactorios, en buena medida debido al buen trabajo realizado por las educadoras, quienes demostraron haber adoptado el sentido de la intervención a través de la formación, de los instrumentos y de la práctica cotidiana. También en términos de vivencias, las educadoras demostraron ser capaces de trabajar en equipo, sabiendo compartir con otros como medida de prevención del síndrome "estar quemado" o burn-out, fenómeno frecuente en el ámbito de las relaciones de ayuda (Maslach, Jackson 1992) El objetivo de construir una comunidad resiliente, facilitada por el "tutor de resiliencia", parece haber sido alcanzado.

No obstante y en consonancia con las expectativas, los resultados conseguidos a lo largo del año con los niños parecen ser menos significativos. El equipo de investigación-acción no esperaba grandes cambios en relativamente tan poco tiempo, considerando que promover resiliencia en los individuos requiere un camino largo y difícil. Aun así, es correcto afirmar que la experiencia del CeA suministra un método y una dirección aceptables para el trabajo de los operadores de la estructura, un método que puede ser considerado un buen promotor de resultados también para el futuro.

Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Devoto, G. & Oli, G.C. (1971). *Vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promote resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: The Bernard van Leer Foundation.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M.D. Glantz, & J.L. Johnson (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (pp. 179-224). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laudadio, A., Colasante, G., D'Alessio, M. (2009). La resiliencia: analisi dei modelli e degli strumenti di misurazione. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10 (3), 3-21.

- Malaguti, E. (2005). Applicabilità, risorse e limiti della resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 103- 113). Trento: Edizioni Erickson.
- Maslach C., Jackson S.E. (1992), Burn out in health professions: a social psychological analysis. In Sanders G., Suls J., *Social Psychology Health and Illness*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- McGuinness, T.M., McGuinness, J.P., Dyer, J.G. (2000). Risk and Protective Factors in Children Adopted from the Former Soviet Union. *Journal of Pediatric Healthcare*, 14 (3), 109-116.
- ORML (1998). *Il disagio sociale in Toscana. Ricerca esplorativa per il monitoraggio e le nuove politiche, Flash*. Firenze: Lavoro Quaderni, 57.
- Polk, L.V. (1997). Toward a Middle-range Theory of Resilience. *Advances in Nursing Science*, 19 (3), 1-13.
- Putton, A. (2006). La resilienza. In A. Putton, & M. Fortugno, *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla* (pp. 13-42). Roma: Carocci editore.
- Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S., Cumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38 (2), 218-235.
- Ungar, M. (2010). Families as Navigators and Negotiators: Facilitating Culturally and Contextually Specific Expressions of Resilience. *Family Process*, 49 (3), 421-435.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible*. Parigi: Bayard

Autores

Daniela Marzana

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milán. 20132 Milán

Tfno: +39 02 72341; daniela.marzana@unicatt.it

Investigadora de Psicología Social y Comunitaria en la Universidad Católica de Milán. Docente de Psicología de las intervenciones comunitarias. Entre sus temas de investigación se destacan los estudios sobre voluntariado y acción política de los jóvenes y la investigación-acción en contextos de vulnerabilidad social. Entre sus publicaciones se encuentran: *Social action in young adults: Voluntary and political engagement* (Journal of Adolescence, 2012), *El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos* (Revista Digital Universitaria, 2010), *Volontari si diventa* (Vita e Pensiero, 2011)

Elena Marta

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milán. 20132 Milán

Tfno: +39 02 72341; elena.marta@unicatt.it

Profesor Titular de Universidad en la Universidad Católica de Milán. Dirige el laboratorio de Psicología Social Aplicada en la misma facultad. Participa en el observatorio sobre el voluntariado de la Universidad Católica de Brescia. Entre sus temas de investigación se destacan: intervenciones comunitarias, sobretodo con menores y jóvenes, voluntariado y acción política de los jóvenes, mentoring, y prevención. Entre sus publicaciones se encuentran: [Commitment or disaffection? Framing the forms, meanings and predictors of youth civic engagement in Italy](#) (Journal of prevention and intervention, 2012), [The transition to adulthood and generativity: A family generative climate](#) (Vita e Pensiero, 2012)

Francesca Mercuri

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Milan. 20132 Milan

Tfno: +39 02 72341; mercuri.fra@gmail.com

Colabora con la cátedra de Psicología Comunitaria de la Universidad Católica de Milan. Entre sus temas de investigación se encuentran: ciudadanía y compromiso cívico de los jóvenes, intervenciones de prevención y promoción de la salud para adolescentes.

Qué hacemos con la educación (Akal, 2012), *Educación Intercultural: Manual de Grado* (Aljibe, 2012), “*Decrecimiento y educación*” con Carlos Taibo (Catarata, 2011), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007)