

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA: BUENAS PRÁCTICAS Y PROCESOS FORMATIVOS EN EDUCACIÓN SOCIAL

Paco López Jiménez^a y Genoveva Rosa Gregori^b

Fechas de recepción y aceptación: 26 de marzo de 2014, 25 de abril de 2014

Resumen: La aplicación de la resiliencia a la intervención social y educativa la ha convertido en un concepto aglutinador de muchos otros previamente investigados y presentes en la praxis profesional. La resiliencia aporta una mirada integradora que hace de ella una excelente metáfora del bienestar o la calidad de vida que los profesionales sociales contribuyen a desarrollar en los ámbitos en los que intervienen. En este artículo revisamos algunas buenas prácticas destacadas por educadores y educadoras sociales para la promoción de los factores protectores y exploramos, mediante la autopercepción de los estudiantes, en qué medida la formación universitaria capacita a los futuros profesionales para desarrollar actuaciones constructoras de resiliencia.

Palabras clave: resiliencia, formación de competencias, factores protectores, educación social.

Abstract: Resilience in social and educational intervention has become a cohesive concept. Many different concepts that have been previously investigated and that are applied in professional practice are included in resilience. Resilience offers an integrative perspective and it is an excellent metaphor of well-being or quality of life that professionals of social work try to develop in their areas of intervention. In this article we check some good practices that have been emphasized by educators. These practices are

^a Fundación Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull.

^b Fundación Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull.

Correspondencia: Calle Santaló, 37. 08021 Barcelona. España.

E-mail: GRosa@peretarres.org



ways to promote protective factors. We also explore the students' autoperception about their training, in order to analyse the influence of their studies in their professional skills to promote resilience.

Keywords: resilience, skills training protective factors, social education.

1. LA RESILIENCIA COMO METÁFORA ORIENTADORA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Aunque el término *resiliencia* aparece referenciado ya a mediados del siglo XX en los diccionarios de la lengua inglesa como atributo humano, la eclosión de este concepto (procedente de la física de materiales) como constructo propio de las ciencias sociales se produjo a partir de los años ochenta.

Los análisis de la evolución histórica de las investigaciones sobre la resiliencia hablan, dependiendo de sus autores, de dos (Forés, 2008; Greene y Conrad, 2002) o tres etapas u oleadas en la investigación (Richardson, 2002).

En cualquier caso, en sus orígenes, la investigación en resiliencia se centró en identificar los factores protectores que provocan que existan personas capaces de crecer o desarrollarse adecuadamente frente a los factores de riesgo o situaciones adversas que sus circunstancias vitales les plantean, mientras que otras personas, en similares circunstancias, siguen procesos de deterioro muy superiores. El estudio longitudinal de Emmy Werner, que hizo el seguimiento de 698 niños y niñas en situación de vulnerabilidad en Hawái durante tres décadas, es la obra de referencia de las primeras investigaciones (Werner, 1982).

Más adelante, la investigación se ha ido, por una parte, centrando en los mecanismos sociales y educativos potenciadores de esos factores constructores de resiliencia y, por otra, diversificando y ampliando desde perspectivas ecológicas, políticas o médicas (por citar algunas de ellas). La resiliencia se ha convertido, así, en una potente metáfora de una visión sistémica sobre la capacidad de las personas, las familias, los ecosistemas, las ciudades o los países para afrontar las dificultades inherentes a los desequilibrios, sean estos naturales o fruto del injusto reparto de los recursos y oportunidades (ver, por ejemplo, la aplicación actual del concepto de resiliencia a los desastres en el ámbito sanitario en Zhong, Clark, Hou, Zang y Fitzgerald, 2014).

Desde la perspectiva de la intervención social y educativa, la resiliencia se ha ido consolidando, desde su uso inicial, como un concepto inspirador que está ayudando a reenfocar la mirada sobre las problemáticas sociales, las situaciones de riesgo, las políticas sociales o las estrategias de intervención (Gilgun, 1996).



Excede la intención de este artículo el hacer un resumen exhaustivo de la evolución de los marcos conceptuales o de la literatura disponible sobre la resiliencia, pero queremos destacar algunos aspectos que han orientado nuestro trabajo y que dan sentido al uso de la resiliencia como marco metafórico para entender tanto los objetivos últimos de la intervención de los profesionales sociales como las actuaciones dirigidas a la consecución de esos objetivos.

En primer lugar, desde una perspectiva socioeducativa, un buen uso del concepto de resiliencia conjuga perfectamente el trabajo centrado en las potencialidades de personas y colectivos, especialmente vulnerables, con la necesidad de una actuación profesional y política para denunciar y transformar una estructura socioeconómica generadora de riesgos, injusticia y desigualdad.

Algunos autores alertan de los efectos del abuso de intervenciones solo basadas en la perspectiva de las fortalezas, los factores de protección y la resiliencia (Fraser, Galinsky y Richman, 1999). Un acercamiento a las realidades sociales centradas exclusivamente en el trabajo de las posibilidades de superación de las personas que sufren situaciones injustas nos puede llevar, por un lado, a desatender las causas estructurales de la pobreza o la exclusión social (equiparándola a los desastres naturales o a un determinismo teleológico, en el que únicamente el destino fatal es el responsable de esas situaciones y, por ello, solo podemos trabajar ayudando a las personas a afrontarlas lo mejor posible), y, por otro, puede conducir a una postura ingenua o naïf, poco realista, en la que pensemos que ningún riesgo es suficiente con altas dosis de resiliencia, como si esta fuera una especie de *poción mágica* o superpoder ajeno a las circunstancias vitales.

En el extremo contrario se ubicarían los análisis centrados exclusivamente en los riesgos, que desatienden las numerosas evidencias de que, en entornos hostiles y deteriorados, existen historias personales de logro y bienestar que desmontan cualquier análisis cínico y desesperanzado sobre la condición humana.

El título de la primera obra publicada en España sobre el tema recoge perfectamente ese equilibrio del que hablamos: *La resiliencia o el realismo de la esperanza* (Vaniestendael, 1997).

Así pues, aunque el trabajo cotidiano de educadores y educadoras sociales (en el que centraremos nuestro análisis) pone el foco en el desarrollo de las potencialidades de las personas, ese trabajo se enriquece y cobra sentido desde una perspectiva sociopolítica crítica. Solo desde ese equilibrio se puede, a nuestro juicio, hacer un uso adecuado de la mirada de la resiliencia y de las diferentes perspectivas o niveles de intervención (individual, familiar, comunitario...) que permiten conjugar el reconocimiento, en ocasiones indignado, de los riesgos a los que la naturaleza, los desequilibrios sociales o el egoísmo humano someten a la mayoría de los seres humanos de este planeta y la esperanza en el poder transformador y en la capacidad de superación que poseemos.



En segundo lugar, y en relación con la concepción de resiliencia que manejamos, si revisamos las primeras definiciones de la resiliencia vemos que estas son fieles a la aplicación originaria del término, en el ámbito de la física, como capacidad de algunos materiales para resistir presiones sin romperse y recobrar posteriormente su estado original. De hecho, el significado latino del término *resilio* es ‘rebotar’ o ‘volver hacia atrás’. Las ciencias sociales han definido con frecuencia la resiliencia como la capacidad de las personas para sobrevivir o conseguir desarrollarse psicológicamente sanas *a pesar de* haber sufrido situaciones de alto riesgo o sufrimiento (Rutter, 1993).

La evolución posterior del concepto parece haber superado la lógica de la *invulnerabilidad* (seguir viviendo como si los sucesos traumáticos no hubieran podido producir daño alguno) y ha ido introduciendo la idea de *transformación*, hasta el punto, especialmente en el análisis de algunas historias de vida, de convertir el “a pesar de” en un “gracias a”, de manera que las situaciones estresantes o negativas son narradas no como obstáculos que es necesario superar, sino como oportunidades para producir mejoras en la vida de las personas que no se hubieran producido sin la aparición de esas situaciones (Guénard, 2010).

Entendiendo la complejidad y diversidad de las experiencias vitales en las que se pone en juego la capacidad de los seres humanos para hacer frente a la adversidad, muchos autores integran, hoy, esas dos perspectivas y prefieren cambiar el “a pesar de” o el “gracias a” por un “a través de”, de manera que la resiliencia pone en juego la resistencia o capacidad de adaptación a situaciones adversas, pero también, en ocasiones, la capacidad de transformación de la realidad adversa y el uso de esta como fuente de innovación, creatividad o descubrimiento de nuevas perspectivas vitales (Folke *et al.*, 2010; López, 2010; Manciaux, 2003).

La mirada educativa, en la que centraremos nuestro análisis, incorpora la necesidad de que educadores y educadoras minimicen los riesgos o preparen para afrontarlos. Y esto implica contribuir a que los/las niños/as, adolescentes, jóvenes o adultos con los que trabajamos estén en condiciones de superar las dificultades, pero también de aprovecharlas, si se dan las circunstancias, como trampolín de crecimiento y mejora. Esta perspectiva entiende las dificultades y conflictos como parte de la existencia humana, pero, lejos de aceptarlos resignadamente o intentar eludirlos, los afronta abiertamente como oportunidades para desarrollar las posibilidades y potencialidades que estén al alcance de cada persona.

Esta concepción de la resiliencia, que incorpora los dos equilibrios a los que hemos hecho referencia (realismo frente a esperanza y resistencia frente a capacidad de transformación), la convierte en un concepto aglutinador de otros procesos psicosociales, previamente conocidos e investigados, a los que la mirada de la resiliencia ha prestado un esquema global, ha vinculado y ha reenfocado. En esa evolución, nuestra concepción



del papel de los educadores y las educadoras también va llenándose de matices para vernos, cada vez más, no ya solo como expertos en la gestión de factores de riesgo, sino, necesariamente, como especialistas también en factores de protección y en resiliencia.

En la literatura disponible existen estudios sobre el desarrollo de la resiliencia en estudiantes de carreras relacionadas con la educación, en cuanto personas que han de afrontar con éxito sus propias circunstancias personales y profesionales (Díaz, Salazar y Zamora, 2013). También, como hemos señalado anteriormente, una parte importante de las publicaciones en esta materia analizan estrategias para aplicar la resiliencia al trabajo social y educativo o desarrollar los factores protectores, especialmente en la infancia, adolescencia y juventud (Krasny, Tidball y Sriskandarajah, 2009; Quesada, 2006; Uriarte, 2006; Acevedo y Mondragón, 2005).

En relación con esas investigaciones, hemos hecho un estudio exploratorio sobre la medida en que la formación universitaria de los profesionales de la educación social, recientemente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior en nuestro país, capacita a los futuros profesionales para la promoción de la resiliencia en los destinatarios de su trabajo. Por lo que hemos ido comentando, creemos que, en la medida en que la resiliencia se ha convertido en un concepto que incorpora muchos de los elementos de lo que acaba siendo la capacidad para afrontar saludable y felizmente la vida (si se nos permite esta expresión tan difícilmente operativizable), ese análisis puede ser un buen indicador global de las competencias de educadores y educadoras sociales para realizar su función social en los diversos contextos en los que intervienen.

2. BUENAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD: HIPÓTESIS DE PARTIDA Y DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

No hemos encontrado datos concluyentes en relación con la incidencia de la edad en el desarrollo de la resiliencia. De hecho, diversos estudios señalan que no existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia en diferentes etapas vitales (González y Valdez, 2011; Saavedra y Villalta, 2008). Sí parece haber diferencias significativas en función de la carrera universitaria estudiada (Díaz *et al.*, 2013).

Si hablamos no ya de la propia resiliencia sino de la capacidad de potenciar la resiliencia de los destinatarios de la acción socioeducativa, no hemos encontrado datos concluyentes que nos permitan extrapolar esos resultados a la educación social, que es nuestro ámbito de estudio. Entendemos que la formación universitaria que los educadores y educadoras reciben, especialmente cuando esta ha sido contrastada con una práctica profesional intensa, ha de ser un factor que incida significativamente en la mejora de la capacidad para promover la resiliencia y que, además, la formación específica de los



educadores y educadoras aporta elementos diferenciales en relación con la promoción de la resiliencia, en la medida en que los factores protectores pueden ser desarrollados con estrategias educativas. Sin embargo, el nuestro es un estudio preliminar y nos movemos aún en el ámbito de la autopercepción, dado que contrastar la incidencia educativa real es un proceso de un nivel de complejidad muy superior.

Por tanto, nuestras hipótesis de partida son estas dos:

- Los estudiantes del último año de carrera tendrán una capacidad autopercebida significativamente superior para promover la resiliencia en los usuarios que los estudiantes de cursos anteriores.
- Los estudiantes de Educación Social tendrán una capacidad autopercebida para promover la resiliencia en los usuarios significativamente superior que los estudiantes de otras profesiones relacionadas con la acción social.

En nuestro caso concreto, hemos contrastado la autopercepción de estudiantes de tercer y cuarto curso de los grados de Educación Social y de Trabajo Social de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull). Hemos recogido datos de 129 estudiantes (65 de 3.º curso, y 64 de 4.º curso; 87 de Educación Social, y 42 de Trabajo Social).

Fruto de un estudio previo en el que habíamos identificado 25 actuaciones potenciadoras de la resiliencia, hemos construido un cuestionario anónimo en el que se pide a cada estudiante que se evalúe (con una escala tipo Likert de 5 niveles) sobre la capacidad que él considera tener para desplegar, en un contexto profesional, cada una de esas 25 actuaciones.

El listado de actuaciones fue elaborado a partir de un proceso de trabajo, entre 1997 y 2007, con 250 educadores y educadoras sociales en activo en ámbitos diferentes (mayoritariamente en proyectos con infancia, adolescencia y juventud) a los que, en diversos encuentros formativos sobre resiliencia, realizados en ese periodo en León, Madrid y Barcelona, se les pidió, partiendo del esquema de factores protectores propuestos por Vaniestendael (1997), que identificasen actuaciones educativas que pudieran ser consideradas buenas práctica en la promoción de la resiliencia. Después de analizar las propuestas surgidas en esos espacios de trabajo con profesionales, y contrastarlas con la literatura disponible, las resumimos en una lista de 25 actuaciones (heterogénea respecto a su nivel de concreción) que fue divulgada en su momento y que ha servido de trabajo en diferentes contextos profesionales (López, 2008).

Para facilitar el análisis de ese listado de buenas prácticas y de las competencias que la formación proporciona para desarrollarlas, las hemos agrupado en cuatro variables de segundo nivel, siguiendo la lógica del estudio cualitativo previo mencionado. Así, hemos



agrupado las actuaciones identificadas como promotoras del apoyo social, las vinculadas a la capacidad de dar sentido, las relacionadas con la autoestima y las competencias sociales (estas en un mismo factor por su proximidad en la práctica educativa) y, por último, las que tienen que ver con el desarrollo del sentido del humor.

A continuación iremos presentado las buenas prácticas de cada uno de esos ámbitos y los resultados obtenidos en la encuesta de autopercepción de las competencias. Aunque haremos, sobre todo, referencia a los cuatro grandes grupos de actuaciones, en algún caso mencionaremos directamente los resultados relativos a la capacidad para desplegar alguna actuación concreta. Para facilitar una lectura homogénea de los datos, hemos hecho una conversión de todas las variables (las 25 actuaciones y los 4 grupos) a una escala porcentual. Para el análisis de la varianza que nos permita hacer afirmaciones sobre la significación de la diferencia de medias en función del curso o de la titulación hemos utilizado el paquete estadístico SPSS.

3. POTENCIAR EL APOYO SOCIAL: BUENAS PRÁCTICAS Y PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN

En el análisis de las buenas prácticas para la promoción del apoyo social, como criterios previos a las actuaciones concretas que a continuación señalaremos, los profesionales destacan la necesidad de trabajar desde la confianza en las posibilidades de todo ser humano para crecer y mejorar y desde una opción nítida por las estrategias integradoras y de no exclusión.

Fortalecer el tejido social en el que se desarrollan los destinatarios de la acción socioeducativa precisa de la certeza de que, más allá de sus limitaciones, dificultades o tropiezos, esas personas son dignas de ser amadas. A su vez, educar para la convivencia satisfactoria en una sociedad diversa (en la que nadie se sienta al margen) implica hacerlo en espacios donde esa diversidad sea un instrumento de enriquecimiento mutuo.

Y ello con la firme convicción de que esa opción no es una renuncia caritativa respecto a los más favorecidos, sino un beneficio enorme para todos.

Las buenas prácticas educativas que los profesionales destacaron de manera relevante, y que nos han servido como actuaciones para contrastar la competencia autopercibida por los estudiantes para promover el apoyo social, son:

- Estar cerca, acompañar y escuchar activamente.
- Trabajar coordinadamente con entidades públicas y privadas del entorno.
- Trabajar de manera coordinada con el propio equipo.



- Interactuar en espacios de encuentro y gestionar adecuadamente, en estos espacios, límites y normas claras.
- Diseñar actividades para ser desarrolladas en grupos pequeños.
- Trabajar, siempre que sea posible, con las familias.

TABLA 1
*Competencia para desarrollar actuaciones que promueven el apoyo social
 (porcentajes medios en el cuestionario de autopercepción)*

	Estudiantes de 3.º curso	Estudiantes de 4.º curso	Total	
Estudiantes de Educación Social	73,96%	81,03%	77,78%	Sig. dif. ANOVA: ,044
Estudiantes de Trabajo Social	67,17%	81,86%	73,12%	
Total	71,35%	81,25%	76,26%	
Sig. dif. ANOVA: ,000				

Tal como recoge la tabla 1, los estudiantes de 4.º curso de las dos carreras analizadas tienen una percepción de sus competencias para desarrollar estas actuaciones significativamente superior a la de los estudiantes de 3.º curso ($\alpha = ,01$). Respecto a la titulación, aunque el nivel de significación de la diferencia es menor ($\alpha = ,05$), contemplados en su conjunto, los estudiantes de Educación Social tienen una percepción de sus competencias para desarrollar estas actuaciones significativamente superior a la de los estudiantes de Trabajo Social.

Sin embargo, si cruzamos las variables curso y titulación, es el grupo de estudiantes de 4.º curso de Trabajo Social el que obtiene una puntuación superior. Un análisis detallado de las respuestas referidas a cada actuación concreta revela que, aunque hay diferencias estadísticamente significativas en todos los casos, en relación con la variable *curso*, la variable *titulación* presenta resultados más heterogéneos. Las dos actuaciones en las que existen diferencias significativas, con medias superiores en Educación Social, tienen que ver con la interacción en espacios de encuentro en los que se gestionan adecuadamente límites y normas, así como con el diseño de actividades para ser desarrolladas en grupos pequeños. Probablemente estas actuaciones ponen en juego competencias con marcado acento pedagógico que se desarrollan más en el grado de Educación Social. Sin embargo,



aunque las diferencias de medias no son estadísticamente significativas, las actuaciones relativas al trabajo en red y a la intervención familiar tienen medias superiores en los estudiantes de Trabajo Social. Si realizamos el análisis de varianza solo con los datos de 4.º curso (aunque la muestra se reduce y, con ella, la validez de los resultados), obtenemos que no existen diferencias significativas en función de la titulación en relación con la capacidad para promover el apoyo social.

Por último, en la tabla 2 recogemos las medias y desviaciones típicas de todos los grupos en relación con todas las actuaciones en el cuestionario de autopercepción. Las puntuaciones se sitúan entre el 53% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 3.º curso de Trabajo Social para dinamizar grupos pequeños y el 92,65% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 4.º curso de la misma titulación para intervenir con las familias.

TABLA 2
*Competencia para promover el apoyo social en función del curso y la titulación
(medias y desviaciones típicas en el cuestionario de autopercepción)*

<i>Actuaciones dirigidas a promover el apoyo social</i>	<i>3.º Ed. Soc.</i>		<i>3.º Tr. Soc.</i>		<i>4.º Ed. Soc.</i>		<i>4.º Tr. Soc.</i>		<i>Total</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv. tít.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tít.</i>						
Acompañar	83,13	15,39	80,00	17,68	90,96	12,14	85,29	15,46	85,66	15,24
Trabajar en red	60,63	22,57	64,00	17,80	76,06	15,60	77,94	15,01	69,19	19,64
Trabajar en equipo	84,38	16,69	78,00	18,14	90,96	13,21	91,18	12,31	86,43	15,94
Gestionar espacios y normas	68,13	13,85	60,00	19,09	77,66	14,02	73,53	20,67	70,74	17,15
Dinamizar grupos pequeños	72,50	18,61	53,00	23,18	75,53	17,67	70,59	22,07	69,57	21,19
Intervenir con las familias	75,00	24,02	68,00	22,27	75,00	18,06	92,65	11,74	75,97	21,29

4. POTENCIAR LA AUTOESTIMA Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES:

BUENAS PRÁCTICAS Y PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN

Autoestima y competencias personales (sobre todo las habilidades vinculadas a la interacción con los otros) son dos factores constructores de resiliencia ampliamente referenciados. La aceptación incondicional del otro de la que habla Vaniestendael, que está



en el núcleo del papel que juega el apoyo social, tiene su contrapunto en el autoconcepto y la estima propia que, en esa interacción con el tejido comunitario, las personas vamos desarrollando. Por otra parte, el desarrollo de capacidades en general, el sentirse y saberse competente, y la práctica, especialmente en la interacción con los otros, de esas competencias, alimenta esa autoestima en una relación de retroalimentación circular. Ello justifica que, en el análisis de buenas prácticas, aunque Vaniestendael habla de ellas como dos factores diferenciados, los profesionales constatan que las actuaciones tendentes al desarrollo de ambos tienen un elevado grado de proximidad.

Por esta razón, en nuestro relato de ese análisis de la práctica educativa, las hemos agrupado. Las estrategias o actuaciones destacadas fueron:

- Reconocer capacidades, valorar actuaciones y potenciar un autoconcepto positivo.
- Potenciar la autonomía mediante responsabilidades.
- Criticar asertivamente (haciendo propuestas de cambio).
- Poner en marcha programas específicos de mejora de la competencia social.
- Mostrarse (los educadores/as) como personas sanas y competentes, especialmente respecto a la autogestión y a las relaciones interpersonales.

Tal como recoge la tabla 3, los estudiantes de 4.º curso de las dos carreras analizadas tienen una percepción de sus competencias para promover la autoestima y las competencias sociales significativamente superior a la de los estudiantes de 3.º curso ($\alpha = ,01$). Igualmente sucede con la titulación de Educación Social respecto a la titulación de Trabajo Social.

TABLA 3
Competencia para desarrollar actuaciones que promueven la autoestima y las competencias sociales (porcentajes medios en el cuestionario de autopercepción)

	Estudiantes de 3.º curso	Estudiantes de 4.º curso	Total	
Estudiantes de Educación Social	70,64%	78,40%	74,88%	Sig. dif. ANOVA: ,001
Estudiantes de Trabajo Social	60,40%	75,30%	66,43%	
Total	66,64%	77,58%	72,11%	
Sig. dif. ANOVA: ,000				



El análisis detallado de las respuestas revela que, atendiendo a la diferencia entre cursos, estas son estadísticamente significativas en todos los casos, excepto en relación con la capacidad para poner en marcha programas de competencia social. Si comparamos los resultados de cada actuación por titulaciones, las diferencias son claramente significativas a favor de Educación Social en el caso de las competencias relacionadas con la potenciación de un autoconcepto positivo, la crítica asertiva y la promoción de la autonomía, mientras que no existen diferencias claramente significativas en relación con la capacidad para poner en marcha programas de competencias sociales o para actuaciones relacionadas con el modelado en esta área por parte de los profesionales.

En la tabla 4 recogemos las medias y desviaciones típicas de todos los grupos en relación con todas las actuaciones en el cuestionario de autopercepción. Las puntuaciones se sitúan entre el 52% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 3.º curso de Trabajo Social para criticar asertivamente y el 86,7% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 4.º curso de Educación Social para potenciar un autoconcepto positivo.

TABLA 4
Competencia para promover la autoestima y las competencias sociales en función del curso y la titulación (medias y desviaciones típicas en el cuestionario de autopercepción)

Actuaciones dirigidas a promover la autoestima y la competencias	3.º Ed. Soc.		3.º Tr. Soc.		4.º Ed. Soc.		4.º Tr. Soc.		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.						
Potenciar autoconcepto	75,00	20,41	65,00	19,09	86,70	13,64	85,29	15,46	78,68	19,03
Fomentar autonomía	78,13	18,07	63,00	14,65	81,38	16,04	76,47	16,47	76,16	17,64
Crítica asertiva	66,25	19,24	52,00	20,31	75,53	16,88	72,06	17,42	67,64	20,11
Programas de habilidades sociales	62,18	20,58	53,00	20,82	64,89	17,02	61,76	17,94	61,33	19,30
Modelado de competencia social	70,00	19,77	69,00	20,77	83,51	15,88	80,88	20,78	76,16	19,73

5. POTENCIAR LA CAPACIDAD DE DAR SENTIDO:

BUENAS PRÁCTICAS Y PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN

La fortaleza para encontrar sentido al sinsentido del sufrimiento humano es una constante en la literatura sobre la resiliencia y, probablemente, una de las razones de su



desarrollo en comunidades científicas próximas a la defensa de los derechos humanos en contextos muy diversos.

Ricardo Tonelli, pedagogo italiano, afirmaba en un encuentro con educadores y educadoras en la década de los noventa que “educar es narrar historias que merezcan la pena ser vividas”. Probablemente, uno de los ingredientes más destacados en las historias de vida que los especialistas en resiliencia han ido analizando y divulgando es esa capacidad para narrar la propia historia y los acontecimientos de esta como algo con sentido y digno de ser vivido.

Ayudar a los destinatarios de la acción social o educativa a releer la propia historia o a desarrollar la capacidad de dar sentido a las experiencias que van viviendo (positivas o negativas) se puede concretar, según los profesionales que nos ayudaron en este análisis, a través de prácticas como las siguientes:

- Mostrarse (los educadores/as) como personas capaces de dar sentido a la propia vida y a su profesión.
- Poner en marcha programas o actuaciones específicas de educación en valores (paz, justicia, salud...).
- Organizar encuentros con personas que viven situaciones similares y también situaciones diferentes a las que están viviendo los/las destinatarios/as de nuestra actuación educativa.
- Ayudar a descubrir gustos, *hobbies* o intereses y favorecer su cultivo.
- Ofrecer formación e información que abran posibilidades más allá de las situaciones que ahora viven los/las destinatarios/as de nuestra actuación educativa.
- Crear espacios para que los/las usuarios/as hablen de la propia vida.
- Potenciar el conocimiento y expresión por parte de los usuarios/as de la propia cultura.

Tal como recoge la tabla 5, los estudiantes de 4.º curso de las dos carreras analizadas tienen una percepción de sus competencias para promover la capacidad de dar un sentido significativamente superior a la de los estudiantes de 3.º curso ($\alpha = ,01$). Igualmente sucede con la titulación de Educación Social respecto a la titulación de Trabajo Social.

El análisis detallado de las respuestas refleja que, atendiendo a la diferencia entre cursos, estas son estadísticamente significativas en todos los casos, excepto en relación con la capacidad para poner en marcha programas de educación en valores. Si comparamos los resultados por titulaciones, las diferencias son significativas (aunque con un nivel de significación menor, $\alpha = ,05$) en cuatro tipos de actuaciones: poner en marcha programas de educación en valores, favorecer el desarrollo de *hobbies*, crear espacios para hablar de la propia vida y promover el conocimiento y expresión de la propia cultura. En todos



los casos las medias obtenidas por los estudiantes de Educación Social son superiores a las obtenidas por los de Trabajo Social.

TABLA 5
Competencia para desarrollar actuaciones que promueven la capacidad de dar sentido (porcentajes medios en el cuestionario de autopercepción)

	Estudiantes de 3. ^{er} curso	Estudiantes de 4. ^o curso	Total	
Estudiantes de Educación Social	72,25%	77,52%	75,04%	Sig. dif. ANOVA: ,002
Estudiantes de Trabajo Social	62,57%	74,55%	67,25%	
Total	68,47%	76,73%	72,47%	
Sig. dif. ANOVA: ,001				

TABLA 6
Competencia para promover la capacidad de dar sentido, en función del curso y la titulación (medias y desviaciones típicas en el cuestionario de autopercepción)

<i>Actuaciones dirigidas a promover la capacidad de dar sentido</i>	<i>3.º Ed. Soc.</i>		<i>3.º Tr. Soc.</i>		<i>4.º Ed. Soc.</i>		<i>4.º Tr. Soc.</i>		<i>Total</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>						
Modelado por parte de los/las educadores/as	71,88	21,32	72,00	15,00	85,87	14,58	75,00	18,26	77,36	18,48
Programas de educación en valores	71,88	19,76	60,00	22,82	69,68	18,75	63,24	21,86	67,64	20,59
Encuentros o intercambios de experiencias	63,13	21,17	56,00	24,24	70,21	16,18	70,59	18,19	65,31	20,33
Potenciar <i>bobbiés</i>	78,13	18,94	63,00	17,85	79,79	17,00	82,35	17,15	76,36	18,83
Formación e información	73,13	18,25	64,00	22,91	79,89	17,97	79,41	15,90	74,61	19,59
Espacios para hablar de la propia vida	75,63	18,33	66,00	18,93	83,15	15,86	80,88	18,81	77,15	18,57
Promover la propia cultura	71,15	20,31	57,00	24,49	77,13	14,59	75,00	8,84	71,09	19,45



En la tabla 6 recogemos las medias y desviaciones típicas de todos los grupos en relación con todas las actuaciones en el cuestionario de autopercepción. Las puntuaciones se sitúan entre el 56% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 3.º curso de Trabajo Social para organizar encuentros con personas que compartan experiencias similares o diversas y el 85,87% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 4.º curso de Educación Social para modelar, por parte de los profesionales, la capacidad de dar sentido.

6. POTENCIAR EL SENTIDO DEL HUMOR:

BUENAS PRÁCTICAS Y PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN

El sentido del humor es, probablemente, una expresión de la capacidad de dar sentido a las experiencias vitales, porque presupone la lucidez para distinguir entre lo fundamental y lo accesorio. Sin embargo, su potencial para generar energía vital ante las dificultades hace que con frecuencia sea señalado como factor específico y diferencial para entender la resiliencia. Aunque probablemente ha sido, de entre todos los factores protectores, del que menos se ha ocupado la investigación psicoeducativa o psicosocial clásica, no sucede lo mismo con la práctica educativa, en cuyos relatos se puede encontrar con frecuencia referencias a la importancia de la alegría, la creatividad o, directamente, el humor. Los profesionales señalaron algunas buenas prácticas que conviene poner de relieve y potenciar:

- Uso adecuado de la exageración para simplificar o relativizar las situaciones en las que ello sea posible.
- Reforzar los aspectos positivos de comportamientos o acontecimientos.
- Admitir los propios errores y reírse de uno/a mismo/a (por parte de los profesionales).
- Diseñar programas o actividades para potenciar el sentido del humor.
- Mantener un lenguaje corporal positivo, especialmente mediante la sonrisa.
- Fomentar climas de confianza que ayuden a los/las usuarios/as a sentirse seguros/as.
- Potenciar la fiesta y la creatividad.

Tal como recoge la tabla 7, los estudiantes de 4.º curso de las dos carreras analizadas tienen una percepción de sus competencias para desarrollar el sentido del humor significativamente superior a la de los estudiantes de 3.º curso ($\alpha = ,01$). Igualmente sucede con la titulación de Educación Social respecto a la titulación de Trabajo Social.



El análisis detallado de las respuestas nos muestra que, atendiendo a la diferencia entre cursos, estas son estadísticamente significativas en todos los casos, excepto en relación con la capacidad para poner en marcha programas específicos de promoción del sentido del humor. Si comparamos los resultados por titulaciones, las diferencias son significativas en tres tipos de actuaciones: el uso de la exageración, el reírse de uno/a mismo/a y, de manera especialmente clara, la potenciación de la fiesta y la creatividad. En todos los casos las medias obtenidas por los estudiantes de Educación Social son superiores a las obtenidas por los de Trabajo Social.

En la tabla 8 recogemos las medias y desviaciones típicas de todos los grupos en relación con todas las actuaciones en el cuestionario de autopercepción. Las puntuaciones se sitúan entre el 51% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 3.º curso de Trabajo Social para manejar la exageración, como estrategia para relativizar o simplificar algunas situaciones, y el 86,7% de capacidad autopercebida de los estudiantes de 4.º curso de Educación Social para fomentar climas de confianza que ayuden a los destinatarios de la acción socioeducativa a sentirse seguros/as.

TABLA 7
*Competencia para desarrollar actuaciones que promueven el sentido del humor
(porcentaje medio en el cuestionario de autopercepción)*

	Estudiantes de 3.º curso	Estudiantes de 4.º curso	Total	
Estudiantes de Educación Social	71,70%	79,13%	75,68%	Sig. dif. ANOVA: ,002
Estudiantes de Trabajo Social	60,86%	76,26%	67,09%	
Total	67,47%	78,34%	72,82%	
Sig. dif. ANOVA: ,000				



TABLA 8
*Competencia para promover el sentido del humor, en función del curso y la titulación
 (medias y desviaciones típicas en el cuestionario de autopercepción)*

<i>Actuaciones dirigidas a promover el sentido del humor</i>	<i>3.º Ed. Soc.</i>		<i>3.º Tr. Soc.</i>		<i>4.º Ed. Soc.</i>		<i>4.º Tr. Soc.</i>		<i>Total</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>						
Uso de la exageración	65,63	25,12	51,00	21,02	70,74	26,74	69,12	18,81	65,12	25,08
Reforzar aspectos positivos	75,63	18,33	69,00	19,47	81,38	15,17	85,29	17,81	77,71	18,02
Admitir errores y reírse de uno/a mismo/a	73,72	18,09	62,00	22,96	84,04	19,10	77,94	21,44	75,78	21,26
Programas específicos	66,25	24,38	55,00	21,65	66,85	20,45	64,71	21,76	64,06	22,35
Sonreír	73,13	19,93	65,00	14,43	80,85	16,66	85,29	12,68	75,97	18,06
Fomentar espacios de seguridad	72,50	21,03	66,00	15,94	86,70	15,51	85,29	15,46	78,10	19,27
Promover la fiesta y la creatividad	75,00	21,93	58,00	18,71	80,43	18,94	66,18	19,65	72,46	21,47

7. CONCLUSIONES

Aunque el carácter exploratorio de nuestro estudio, centrado, por una parte, en un análisis cualitativo de buenas prácticas y, por otra, en cuestionarios de autopercepción, necesitaría de metodologías y datos complementarios para establecer resultados más concluyentes; sí tenemos algunas evidencias de que, en el tramo final de sus estudios, los estudiantes tienen la percepción de ser más competentes para poner en marcha actuaciones dirigidas a promover la resiliencia que en cursos anteriores. Podemos concluir, por tanto, que la formación recibida es percibida como útil para la intervención profesional a medida que se despliega el grado. Si a ello unimos el hecho de que, en los cuatro grupos de actuaciones, las puntuaciones medias se sitúan por encima del 72%, el balance inicial de la percepción que los estudiantes tienen sobre los resultados de su formación es positivo.

A pesar de haber basado el análisis en actuaciones propuestas por educadores y educadores sociales, las diferencias entre los estudiantes de Educación Social y Trabajo Social no nos permiten, sin embargo, afirmar con la misma claridad que existen diferencias entre las dos titulaciones, especialmente en lo referido a actuaciones que promueven el apoyo social. En las actuaciones relativas a la promoción de la autoestima, las compe-



tencias sociales, la capacidad de dar sentido o el sentido del humor, sí existen diferencias significativas globales en función de la titulación, con medias superiores para los estudiantes de Educación Social. Sin embargo, si reducimos los análisis a los estudiantes de 4.º curso, la significación de las diferencias entre titulaciones parece diluirse en todos los casos.

Es probable que sea el contacto con la práctica profesional (que en 4.º curso se intensifica de manera notable) el factor que tiene más incidencia en la competencia autopercibida de los futuros profesionales para ayudar a las personas, y no tanto la especificidad de la formación recibida, al menos respecto a estas dos profesiones tan próximas en campo de actuación y repertorio competencial necesario.

Algunos elementos diferenciadores de los roles y las competencias de las dos profesiones contrastadas sí se observan en el análisis. Mientras que en el trabajo con familias o en el trabajo en red con entidades del entorno los estudiantes de Trabajo Social se perciben como más competentes, en la mayoría de actuaciones que tienen que ver con la interacción en escenarios educativos o el uso de estrategias pedagógicas son los estudiantes de Educación Social los que manifiestan un mayor grado de competencias percibidas.

En general, las competencias relacionadas con la puesta en marcha de programas específicos (de mejora de la competencia social, de educación para la paz, la justicia, la salud o de promoción de sentido del humor) son las que reciben valoraciones medias más bajas. Probablemente son programas que se aprenden y desarrollan en los contextos profesionales concretos, mientras que en el contexto universitario se recibe una formación genérica para su desarrollo. No estaría de más, sin embargo, revisar la posibilidad de ofrecer formación complementaria específica para implementar algunos de los programas existentes validados por la praxis profesional o, al menos, para dominar los criterios generales que permiten dotar de contenido esas líneas de intervención.

Por último, las puntuaciones más elevadas se dan con relación a la capacidad para coordinarse con los otros miembros del propio equipo y para acompañar, estar cerca y escuchar activamente a los destinatarios de la acción social o educativa. Estos son, probablemente, dos tipos de competencias necesariamente presentes en la formación y en la práctica profesional de la acción social, y tanto los contenidos como la metodología puestas en marcha en los procesos formativos parecen cumplir sus objetivos al respecto.

Más allá de la percepción de los estudiantes, tenemos el reto de comprobar la transferencia de las competencias aprendidas a los contextos profesionales, más diversos y complejos. Sin embargo, los resultados animan a seguir incidiendo en el cambio de mirada que el concepto de resiliencia aporta a la intervención social y educativa. Quizás, más que una gran novedad conceptual, sea ese su gran potencial: una manera de aproximarse a la realidad que la dignifique, que sea motor más efectivo de bienestar y, también, una manera de interpretar nuestro papel como profesionales, si cabe, más llena de sentido.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, V. y MONDRAGÓN, H. (2005) “Resiliencia y escuela” en *Pensamiento Psicológico*, 1: 21-35.
- DÍAZ, Y. L.; SALAZAR, C. M. y ZAMORA, Y. S. (2013) *Factores de Resiliencia en Estudiantes de Carreras Pedagógicas de una Universidad Estatal de la Región de Valparaíso*, 3: 76-89.
- FOLKE, C.; CARPENTER, S. R.; WALKER, B.; SCHEFFER, M.; CHAPIN, T.; ROCKSTRÖM, J. y ROCKSTROM, J. (2010) “Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability” en *Ecology and Society*, 15: 20.
- FORÉS, A. (2008) “Pedagogía de la resiliencia” en *Misión Joven*, 377: 5-13.
- FRASER, M. W.; GALINSKY, M. J. y RICHMAN, J. M. (1999) “Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice” en *Social Work Research*, 23 (3): 131-143.
- GILGUN, J. F. (1996) “Human Development and Adversity In Ecological Perspective, Part 1: A Conceptual Framework” en *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 77 (7): 395-402.
- GONZÁLEZ, N. y VALDEZ, J. L. (2011) “Resiliencia y personalidad en adultos” en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4).
- GREENE, R. R. y CONRAD, A. P. (2002) “Basics Assumptions and Terms” en GREENE, R. (ed.) *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research*. Washington, DC., NASW Press.
- GUÉNARD, T. (2010) *Más fuerte que el odio*. Barcelona, Gedisa.
- KRASNY, M. E.; TIDBALL, K. G. y SRISKANDARAJAH, N. (2009) “Education and Resilience: Social and Situated Learning among University and Secondary Students” en *Ecology And Society*, 14: 19.
- LÓPEZ, P. (2008) “Construir la resiliencia en la práctica educativa: estrategias y actuaciones pensadas por y para educadores/as” en *Misión Joven*, 377: 29-54.
- LÓPEZ, V. (2010) “Educación y resiliencia: alas de la transformación social” en *Actualidades Investigativas En Educación*, 10 (2).
- MANCIAUX, M. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa.
- QUESADA, C. V. (2006) “El enfoque de resiliencia en Trabajo Social” en *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1: 466.
- RICHARDSON, G. E. (2002) “The metatheory of resilience and resiliency” en *Journal of Clinical Psychology*, 58: 307-321.
- RUTTER, M. (1993) “Resilience: Some conceptual considerations” en *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 14 (8): 626-631.



- SAAVEDRA, E. y VILLALTA, M. (2008) “Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años” en *Liberabit*, 14: 31-40.
- URIARTE, J. DE D. (2006) “Construir la resiliencia en la escuela” en *Revista de Psicodidáctica*, 11: 7-23.
- VANIESTENDAEL, S. (1997) *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit però no vençut*. Barcelona, Claret.
- WERNER, E. E. (1982) *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, McGraw-Hill.
- ZHONG, S. H.; CLARK, M. I.; HOU, X. I. U.; ZANG, Y. U. I. y FITZGERALD, G. E. (2014) *Resiliencia: propuesta y desarrollo de la definición y del marco conceptual en relación a los desastres en el ámbito sanitario*, 26: 69-77.



