

LA JERARQUÍA DE INFERENCIAS. UNA APROXIMACIÓN HACIA UN MODELO DE INTERPRETACIÓN TEXTUAL

HIERARCHY OF INFERENCES. AN APPROXIMATION TO THE TEXTUAL INTERPRETATION MODEL

Jhon Holguín A.*

Recibido: 31 de marzo de 2014 **Aceptado:** 05 de abril de 2014**Resumen**

En el documento se describe una aproximación teórica hacia un modelo de interpretación del texto escrito en contraposición al modelo tradicionalista de la comprensión lectora. Esbozándose los factores elementales para desarrollar la lectura, en consideración del lector como un intérprete textual. Se explican las distintas fases o estadios (umbrales) por las que se adquiere la información, resumiéndose en un modelo basado en la realización de inferencias, de donde emergen las ideas del lector para asumir un rol posterior de autor.

Palabras clave: Jerarquía de inferencias, interpretación, texto, estadios inferenciales.

Abstract

In the paper a theoretical approach to a model of interpretation of written text as opposed to the traditionalist model of reading comprehension is described. Dawning the basic factors to Reading, in consideration of the reader as a textual interpreter. The different phases or stages (thresholds) for which the information is acquired are explained and summarized based on a drawing inferences from which emerge reader ideas to assume a role of author subsequent model.

Keywords: Hierarchy inferences, interpretation, text, inferential stages.

Más de 50 investigaciones (tesis y artículos) a nivel nacional e internacional se han relacionado a variables diversas, escrutando por un lado los componentes que en la lectura cumplen un papel decodificativo; y por otro el rol netamente estratégico adquirido desde los primeros años de vida.

Algunos estudios orientados a la búsqueda de comparaciones desde variables como el contexto, género y el tipo de gestión (Delgado, et. al., 2005; Dioses et. al., 2010) y en otros, al relacionársele a la velocidad, habilidades lectoras, procesamiento semántico, léxico y sintáctico en niños con y sin dificultades para aprender (Canales, 2005; Ecurra, 2003; Galve, 2007; Ramos, 1999) han comprobado que ninguna de estas deben obviarse en la práctica docente, sobre todo si entre los fines educativos esta se propone la búsqueda del desarrollo eficiente de la lectura en los escolares de hoy.

Consideraciones aparte, en nuestro contexto se han aceptado propuestas relacionadas a variables tales como la motivación lectora sin tener en cuenta primaria los procesos y estrategias que la lectura superficial exige (Galve, Ramos, Dioses y Abregú, 2010), y así responder a los objetivos que en común se proponen desde la instancia local. Sin embargo, desde las reformas institucionales se insiste en proponer lineamientos generales para el desempeño docente, mejorar el rendimiento de la lectura comprensiva (*Ministerio de Educación -MINEDU-SINEACE-IPEBA*, 2012); y establecer propuestas repetitivas de socialización (MINEDU, 2013); sin enfatizar el avance longitudinal que entraña el lograr el desarrollo de los procesos anteriormente discutidos.

* Docente de la EAP de Educación Primaria en la Universidad Cesar Vallejo. jhajazzy@gmail.com

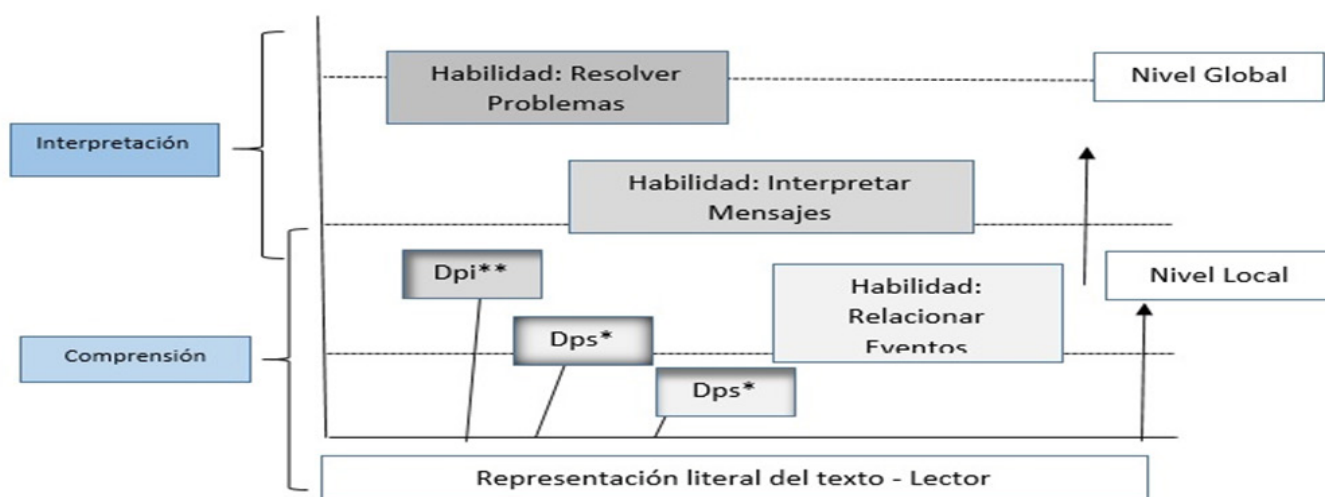
No se han estudiado a fondo factores básicos que acompañan y facilitan su aprendizaje, como por ejemplo la atención (Echevarría, 2013; Smith y Kosslyn, 2008), o el desarrollo de los procesos cognitivos funcionales en la lectura (Cuetos, 1990; Galve, 2007).

Por otro lado, se confía en la promoción directa de los escolares en los primeros grados de la Educación Básica Regular sin evidenciarse en realidad las capacidades específicas esperadas en la gestión estatal y privada; lo que a veces se determina en ciertos docentes, por no formularse propios esquemas con los cuales desarrollar en los niños y niñas la interpretación del texto. En su mayoría, creen que estos sistemas son difíciles de elaborar y desarrollar, cuando de forma contraria solo obedecen a un proceso complejo por su propia naturaleza operativa.

Ante la situación descrita y con el propósito de ofrecer un sistema neo cognitivo para la interpretación textual, se planteó un modelo al cual se le nombró inicialmente como "Jerarquía de Inferencias" (Figura n° 1) con el objetivo de explicar el uso de determinadas habilidades por parte del lector para construir un modelo situacional del texto.

Luego, ante la insuficiencia explicativa del modelo, se elabora y propone un modelo descriptivo de los Estadios o Umbrales Interpretativos del lector para realizar un aprendizaje constructivo a través de la lectura (Figura n° 2).

Figura 1. Jerarquía de Inferencias.



Fuente: Holguin (2012, p.12).

*Dps: Deducciones primarias.

**Dpi: Deducciones primarias interactivas.

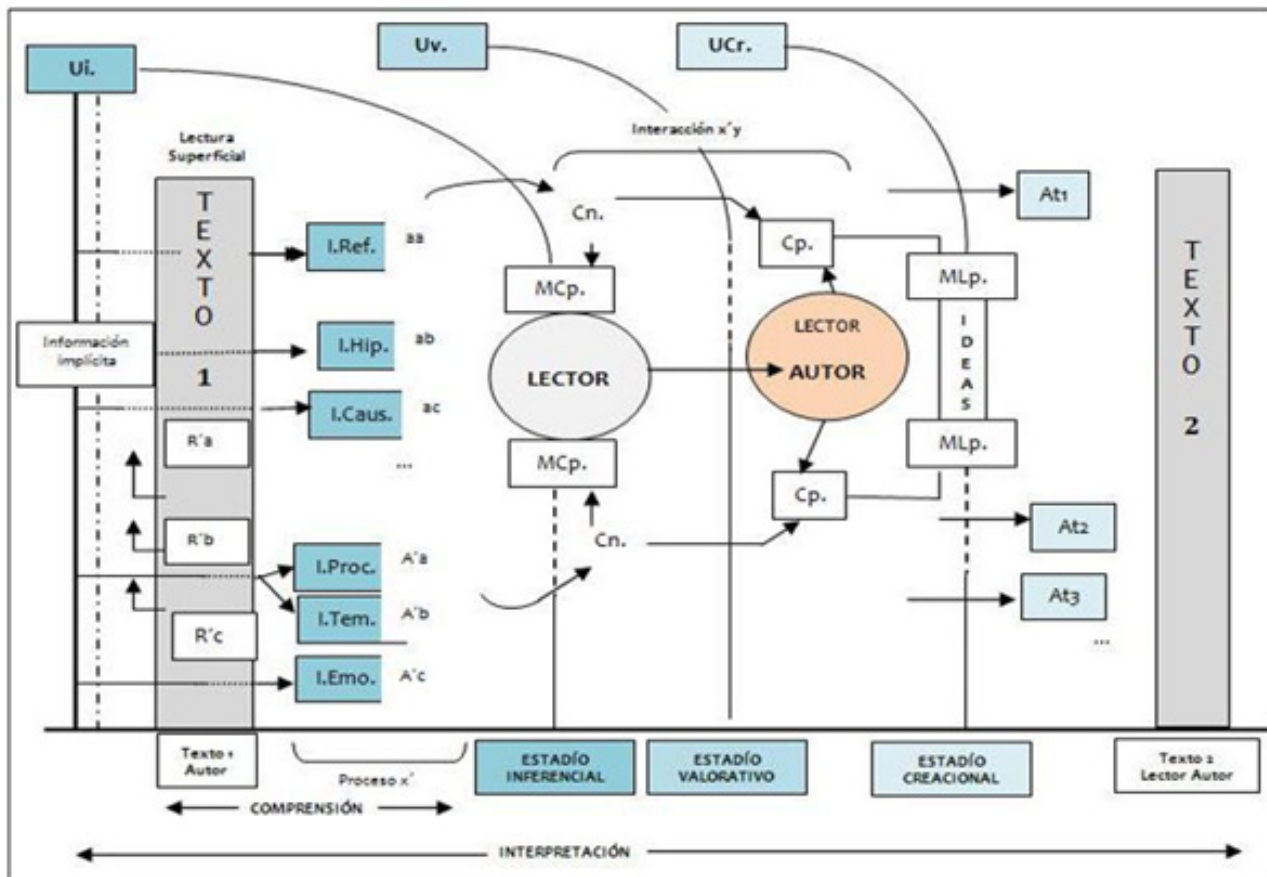
Modelo de Interpretación textual.

La interpretación de lectura es un proceso de aprendizaje gradual, que se adopta y se desarrolla en el sujeto-lector, con orígenes en la adquisición inicial de la lectoescritura.

Actualmente, el docente de aula cree equivocadamente que la comprensión es la única, plena y llana finalidad de la lectura, sin entender que el concepto de lectura va más allá de esta concepción ya que compromete el buen uso de las habilidades para la lectura superficial –a nivel pragmático, semántico y sintáctico (León, 2008; Ripoll, 2013; Van Dijk, 1987), y desde su procesamiento permitir la realización de inferencias.

Luego de afinarse tales habilidades, los procesos inferenciales podrían ser eficientes en la lectura, pues se han considerado en teorías y comprobado empíricamente que estas habilidades son indisolubles del proceso inferencial (Goodman, 2002; Giordano, 1987; León, Solari, Olmos y Escudero, 2011; Van Dijk, 1993,1994), y por ende del macro proceso interpretativo del texto escrito.

Figura 2. Modelo de interpretación textual.



Fuente: elaboración propia.

El modelo interpretativo, se basa en las teorías presentadas por Bruner (en Salazar, 2005) considerando que el aprendizaje se realiza desde la suma de las influencias del ambiente y la lógica aplicada al conocimiento de la información; en donde es influencia principal el contexto; siendo este último para Vigotski (2001) un medio en donde el sujeto se adapta a diversas experiencias vividas, así estas sean negativas. Es por que la atención se distorsiona a favor de las interacciones propias entre los sujetos (Vigotski en Chávez, 2013), lo cual explicaría que los procesos de aprendizaje a través de la lectura se guían por ciertos patrones existentes en el medio (Ripoll, 2013), y se nivelan de acuerdo al potencial más próximo proporcionado por el ambiente.

Sin embargo, desde el ámbito del pensamiento inferencial interpretativo Johnson-Laird (1983), planteó a la adquisición del conocimiento como una representación elaborada por los propios sujetos de forma individual, lo cual explicaría que el aprendizaje de la lectura no solo es una capacidad desarrollada de forma asociada, sino también personal. Desde ello, los postulados interesados en el ámbito de las inferencias, describieron a los procesos inferenciales como una interacción entre las ideas previas que el lector mantiene y las ideas nuevas que el autor le proporciona (Molinari y Duarte, 2007; Parodi, 2007; Van Dijk 1993, 1994), aunque el individualismo no se puso en controversia, éste podría ser un elemento vital en lectores eficientes que guían su auto aprendizaje.

El proceso de lectura es un macro proceso interpretacional, sin soslayar la triple capacidad que se manifiesta al ejecutarse: inferir, valorar y crear, tratando de responder a las necesidades básicas para el aprendizaje -leer, escribir, escuchar y conversar- propuestas en un inicio por Mc Dowell, y rescatadas luego por Cassany, Luna y Sáenz (2003).

Ante todo se considera al lector como un intérprete, visualizado desde un enfoque constructivista cognitivo de la lectura básicamente sus objetivos serían:

- Generarse un modelo fidedigno del texto,
- Extraer la información necesaria de modo inferencial, y

- Enjuiciar valorativamente las acciones relativas a los hechos.
- Proponer soluciones a problemáticas específicas resumidas en un nuevo texto.

En tal macro proceso, el intérprete textual debe experimentar 3 estadios naturales de interpretación, a los cuales se les nombra como Umbrales: Inferencial, Valorativo, y Creacional. Por lo que el lector pasa de ser un receptor de la lectura a un autor, que busca identificar realidades, definir las, compararlas; y establecer posibles situaciones en una creación como fin, atribuyéndole sus conocimientos personales, expresando sus ideas en un nuevo texto redactado por el mismo.

Estadio o Umbral Inferencial (Ui).

El estadio inferencial, es el proceso interpretacional por el que se adquiere la información a nivel local logrando:

- Identificar referentes de forma consciente o inconsciente.
- Hipotetizar.
- Reconocer causas o antecedentes causales.

Por otro lado, de forma global: reconoce el propósito del autor, la temática que engloba el texto, y las emociones inferidas. Todas estas habilidades utilizadas para deslindar información implícita son dirigidas por la sub-habilidad referencial o la que en el modelo jerárquico inferencial se propuso como -Relacionar Eventos- (ver Figura n° 1).

Analizando la Figura n° 2, los procesos permiten al sujeto sumar las inferencias para lograr la coherencia local o global del texto, siendo que en la primera forma la sumatoria de las inferencias (aa-ab-ac) o su independencia, permiten que el intérprete elabore un significado personal del texto. Y adheridas a estas inferencias, la coherencia global debe formularse realizando una agrupación de los datos extraídos ($A'a, A'b, A'c$ - Proceso x'). Básicamente los docentes actuales piensan que en este procesamiento aterriza la comprensión de lectura.

Cabe acotar, la existencia de una independencia entre la elaboración de estas inferencias, pues estudios empíricos demuestran que no es necesaria la realización de todas para lograr la coherencia (Calleja, Rodríguez-Santos, Torres y García-Orza, 2009; León, Solari, Olmos y Escudero, 2011), y sin embargo, existen inferencias obligatorias que el sujeto realiza (Parodi, 2007), debido a que su sistema operativo representacional de la temática se guía por la macro estructura textual específica sin estar exenta del modelo mental propio con el que represente el texto.

Finalmente, en el proceso de jerarquía inferencial el lector adiciona información nueva o conocimiento nuevo (Cn.) que es captada por la Memoria a corto plazo (MCp). Es así que las ideas inicialmente inferidas, se transmutan hacia la memoria a largo plazo (MLp) en el posterior umbral valorativo.

Estadio Umbral Valorativo (Uv).

En una interacción ($x'y$), el proceso inferencial conlleva al intérprete a realizar intercambios. Estos intercambios -naturales e inconscientes- son las transposiciones entre el conocimiento nuevo (Cn.) y el conocimiento previo (Cp.). En otras palabras el lector propone sus ideas internas y las logra engranar a las ideas del autor.

Aunque el proceso es bilateral, el sujeto almacena estos conocimientos en un componente de ideas -almacén o memoria a largo plazo (MLp)-, para aportar una nueva información a través de los atributos textuales. Tomando como ejemplo la investigación realizada por Calleja et. al. (2009), los sujetos que identificaban las emociones de los personajes o las identificaban de forma personal, construían de con mayor consistencia la coherencia global del texto, y en otros casos las ideas emocionales complementaban la idea temática del texto, por lo que asumieron que los sujetos se valen de estrategias inferenciales emocionales para referenciar otros componentes: temática, propósitos, antecedentes causales; y emitir otros constructos proposicionales inéditos, nuevos.

Relativo a ello, se pondría en discusión la posibilidad que los lectores e intérpretes logren elaborar un marco interpretativo de la lectura realizando solo inferencias particulares y así:

- Enjuiciar el texto.
- Calificar positiva o negativamente los hechos.
- Identificar el problema central del texto.

A modo de resumen, el Umbral Valorativo sería aquel en el que el lector logra enjuiciar, calificar, e identificar las posibles problemáticas del texto, con el fin de proporcionar de forma creativa otro texto inclusivo de las ideas del autor y en ese proceso transformacional se convierte en otro autor.

Estadío o Umbral Creacional (Ucr).

En el estadío o umbral creacional, el lector-intérprete cumple un rol productivo y no reproductivo. Es fabricante de las propias ideas que debe emitir, estableciendo formas, nexos y proposiciones estructurales para su propio texto. Por lo que se convierte en un autor del mismo.

Según Cassany et. al. (2003) las micro-habilidades necesarias que un aprendiz de la lengua debe desarrollar son las de escuchar, conversar, leer y escribir; siendo entonces que el sujeto lector debe lograr las habilidades inferenciales y de producción escrita paulatinamente, como un desarrollo dual durante el proceso de aprendizaje.

Las atribuciones textuales que brinda el intérprete (At1, At2, At3) pueden ser varias y variadas, caracterizándose por ser una actividad transformacional de las ideas adquiridas a nivel inferencial:

- Reducir y aumentar información.
- Agregar características a los personajes.
- Deducir problemas.
- Comentar relativamente una solución.
- Problematizar y generar una nueva discusión.

Para esta creación (en donde al lector ya se le considera como intérprete) el sujeto debe basarse en las ideas de la autoría, para desligar desde ello la resultante entre el uso de sus conocimientos, claro está que los sistemas básicos para la escritura son acompañantes que deberían estar desarrolladas a la par. De lo contrario, el docente, podría utilizar medios alternos para emitir el mensaje textual: pintura, dibujos, gráficos, oralidad, exposición; etc.

Mucho se tienen en cuenta los niveles por los que atraviesa el lector, o por la multiplicidad por la que puede generarse un esquema llamado comprensivo. Sin embargo, este sistema pierde de vista la multiplicidad de habilidades y sub-habilidades que utiliza el lector en el macro proceso interpretativo, que pueden ser transmitidas por las atribuciones o ideas aporte del lector, expresados por contenidos semánticos, lingüísticos y extralingüísticos- y que en ocasiones se pierden al no capturarse en concreto o en materia propia: un texto.

Aunque estos procesos dependerían de ciertos dominios de habilidades funcionales. De acuerdo a la edad de los participantes en y fuera de la lectura del texto, estos procesos se podrían beneficiar con actividades explicativas o de conversaciones lúdicas; y que posteriormente se trasladarían a fuentes escritas de producción.

Conclusiones

Desde la psicolingüística textual, el lector de un texto es un decodificador.

En cambio, desde una perspectiva generacional de la información, se puede concluir que el lector es considerado un intérprete, que se vale de habilidades funcionales, estrategias propias y sub-habilidades que le permiten establecer un modelo general de representación textual como primer paso.

Y en consecuencia los procesos interpretativos valorativos y creacionales, son el puente para lograr expresar las ideas representadas (conocimiento de texto-autor) y las aportadas (conocimiento previo de lector-intérprete); por lo que el conocimiento del texto no solo debe ser decodificado, sino también inferido, transformado y expresado.

Ante la aproximación hacia un modelo que explique esta perspectiva, se incide en el papel importantísimo que cumple el desarrollar específicamente las habilidades previas y a su vez lograr influir en las capacidades interpretativas; de lo cual el lector se internalice en los estadios antes descritos. Así estos conceptos revisados permitan postular una vía de desarrollo tanto de la lectura en los estudiantes como lograr la diferencia entre el concepto de lectura comprensiva y el de interpretación textual también en los docentes; opciones válidas a escrutar en bien del éxito escolar y universitario.

Para finalizar, cabe rescatar la importancia de desarrollar los procesos de manera conjunta desde los comienzos de la etapa escolar; y con mayor incisión las capacidades inferenciales, luego de que los procesos de lectura superficial o literal sean asegurados en sus indicadores más particulares, siendo esta última la causa inicial por la que se discute sobre el rendimiento de la lectura en muchos escolares a nivel nacional, queda entonces como discusión ante el modelo tradicionalista de la comprensión lectora lo cual será explicado en posteriores postulados.

Referencias bibliográficas

- Calleja, M.; Rodríguez-Santos, J.; Torres, S. y García-Orza, J. (2009). La generación de inferencias causales de naturaleza emocional en sujetos con alto y bajo nivel lector. *Revista Infancia y Aprendizaje* 32 (4), pp. 583-595. Recuperado de: http://psibasica.uma.es/javiergarciaorza/upload/personal/pp%20%20583-595_%20CALLEJA_InfaciayApr.pdf
- Canales, G. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sánz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª Ed.) España: Graó de Irif. 575 p.
- Chávez, J. (2013). La Zona de Desarrollo Próximo como teoría de la enseñanza, aprendizaje evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica - Parte I. *Revista Digital EOS* vol. 2 (2), pp. 24-34. Recuperado de: <http://eosperu.net/revista/setiembrecompleta.pdf>
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Delgado, A.; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Alvarez, C.; Pequeña Constantino, J. y Santivañez, R. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º y 6º grado de Primaria de Centros Educativos Estatales y No Estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología - IIPSI* 8 (1), pp. 51-85.
- Dioses, A.; Evangelista, C.; Basurto, A.; Morales, M. y Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de los niños y niñas del tercer grado de Educación Primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación en Psicología - IIPSI* 13 (1), pp. 13-40.
- Echevarría, L. (2013). El Proceso de la atención: una mirada desde la neuropsicología. *Revista Digital EOS* 1 (1).
- Ecurra, L. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Revista Persona* 6, pp. 99-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Galve, J. L. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Sevilla: EOS.
- Galve, J. L.; Ramos, J.; Dioses, A. y Abregú, L. (2010). Evaluación de la comprensión lectora. Procesos

- cognitivos y enseñanza de la comprensión lectora. *Boletín de la asociación profesional de orientadores en Catilla – La Mancha* 12, pp. 14 – 19. Recuperado de: www.apoclam.org
- Giordano, M. (1987). Lectura: comprensión, interpretación y competencia. *Revista Comunicación y Medios* 6, pp. 97-101. Recuperado de: www.comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/.../14561
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (2002). (17ª ed.). Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Holguin, J. (2012). *La comprensión icónica para las habilidades inferenciales de lectura en niños del 3º grado de Primaria de la IE. ---, Callao, 2012.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada César Vallejo, Lima, Perú.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a cognitive Science of language, Inference, and consciousness.* Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- León, J. (2008). La comprensión del lenguaje: la producción de inferencias en la mente y el cerebro. *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica.* Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>
- León, J.; Solari, M.; Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa* 29 (1).
- Marmolejo-Ramos, F. y Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 8 (2). pp. 93-138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>
- Molinari, C. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Revista Subjetividad y Procesos cognitivos* 10, Pp. 163-183. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/136/1/Comprensio%C3%B3n_del_texto_narrativo.pdf
- Ministerio de Educación – MINEDU-SINEACE-IPEBA (2012). *Mapa de progreso de lectura.* pp. 1-62.
- Ministerio de Educación – MINEDU (2013). *Rutas de aprendizaje ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños y niñas? – Fascículo 1, Comprensión de textos escritos – 5 años de Inicial, primer y segundo grado de Primaria.* 52 p.
- Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiría. En: ---- *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (2007). pp. 223-255. Recuperado de: <http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/40,532,CAPITULO%2010.pdf>
- Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4018201.pdf>
- Ripoll, J.C. (2013). *Contenidos de intervención en problemas de comprensión lectora, de la asignatura Niños con Dificultades de Aprendizaje.* Navarra: Universidad de Navarra.
- Smith, E. y Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neuronales.* (Trad. Ramos, M.J.) México: Pearson Educación.
- Van Dijk, T. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En: Mayoral, J. (Comp.). *Pragmática de la comunicación literaria* (1987). pp. 171-194.
- Van Dijk, T. (1993, 1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje.* Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Vigotski, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve.* (Trad. Blanck, Guillermo, 1926). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 495 p.

Recensión de publicaciones
PROGRAMA DE RESILIENCIA. AVANTE
Editorial EOS

Antonio Vallés Arándiga, Consol Vallés Tortosa, Alfred Vallés Tortosa

Antonio Vallés A.*

Recibido: 10 de marzo de 2014 **Aceptado:** 16 de abril de 2014

La resiliencia

La vida consiste en sobrevivir una serie de pruebas, comenzando por el mismo nacimiento (ROBERT J. LIFTON). Esas pruebas son las dificultades, estresores, adversidades y sucesos negativos que afectan al ser humano y, en esas circunstancias de situaciones críticas, mantener un funcionamiento adaptativo de las funciones físicas y psicológicas es todo un reto para adaptarse al cambio. Unas personas lo logran mejor que otras, son capaces de sobreponerse con relativa prontitud y desarrollar su vida de modo adaptado. Son las personas denominadas resilientes. Otras, sin embargo, experimentan un mayor sufrimiento psicológico que perdura más en el tiempo y en intensidad, dificultando su adaptación a su vida cotidiana habitual.

La **Resiliencia** es la capacidad que tienen las personas para enfrentarse, sobreponerse, mantener el equilibrio emocional y ser fortalecidas o transformadas por las experiencias de adversidad. También se le puede describir como «la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse una circunstancia estresante». Y también, “una capacidad para recuperarse o ajustarse fácilmente al cambio o la mala fortuna”.

Cuando se vive un suceso o experiencia desagradable (la muerte de un familiar, un accidente, un robo, una enfermedad, situación de paro laboral,.....) la persona que lo sufre experimenta algunos de estos síntomas: preocupación, desánimo, tristeza, aislamiento social, dificultades en la concentración, malhumor, ansiedad, etc. Superar estos síntomas significa que si se está triste hay que intentar realizar actividades que nos animen y nos ilusionen, tales como relacionarnos con los amigos y compañeros, distraernos en aquellas actividades que nos agradan. Si estamos nerviosos, con ansiedad, es recomendable aprender a relajarse y a respirar lenta y profundamente. Es también necesario buscar apoyo en familiares y amigos que nos puedan ayudar con su presencia, con su empatía y comprensión de nuestras dificultades.

Tener una buena y sana autoestima es también muy importante en los momentos difíciles. Si estamos muy tristes por algo que nos ha ocurrido, sobreponerse será, disminuir la intensidad de dicha tristeza y poder sentirse aliviado o menos apenado. Las situaciones difíciles que nos han provocado nuestro estado de ánimo tardan en olvidarse, pero mientras tanto, sobreponerse significará que podemos seguir haciendo nuestra vida diaria y normal, es decir, yendo al centro escolar a aprender en nuestros estudios, a relacionarnos con nuestros amigos, a divertirse y pasarlo bien, aunque los recuerdos de lo que nos ha provocado disgusto, tristeza, miedo o enfado aparezcan de vez en cuando o muy a menudo. Ser resiliente es tomar conciencia de aquello que nos produce dolor, tristeza, enfado, ansiedad y ser capaces (tener las estrategias adecuadas) para continuar adelante, reponernos ante la adversidad.

Los efectos que las situaciones adversas pueden provocar en una persona son muy variados, algunos efectos positivos son:

Fortalecerse. Sentirse más fuerte al tomar conciencia de la capacidad para sobreponerse. La autoestima mejora al percibirte más competente debido a tus esfuerzos por superar las dificultades.

Transformarse. Cuando percibimos que hemos cambiado positivamente algún aspecto del comportamiento. Darse cuenta que ahora se es, por ejemplo, más amable que antes, que se valoran más los pequeños detalles, que se les da más importancia a tener buenos amigos.

Reparar en que hay personas que te pueden ayudar cuando lo necesites, que te apoyan y te dan ánimos cuando te sientes desanimado, desilusionado, entristecido....

La Resiliencia es una capacidad que se puede desarrollar a lo largo de la vida. Para ello es necesario entender bien las dificultades y, especialmente, tener el cariño y apoyo de alguien importante en la vida. Se trata de superar los efectos negativos emocionales, cognitivos y sociales que las adversidades pueden producirnos. Es importante comprender que:

No se consigue todo lo que una persona quiere o desea

Aún a pesar de los esfuerzos personales, en ocasiones, no se consigue lo que se pretende, por ejemplo, una persona desearía no tener conflictos con los demás, pero puede ocurrir que sí los tenga. Desearíamos que todo lo que hacemos nos saliera muy bien, incluso perfecto, pero en ocasiones no es así. Desearíamos que no hubiese desastres naturales, ni problemas sociales, ni enfermedades, ni paro, ni..., pero todo esto puede ocurrir y ocurre. La consecuencia de ello es que nos sentimos emocionalmente mal, sentimos una frustración, que es natural sentirla. No obstante, aprender a tolerar la frustración es un aprendizaje de la vida que empezamos desde los primeros años. No siempre se consigue lo que se pretende.

Muchas cosas dependen de lo que hacemos

Por ejemplo, si cuidamos nuestra salud evitaremos tener enfermedades, si estudiamos con entusiasmo y motivados aprenderemos y obtendremos buenas calificaciones, si nos protegemos de los peligros seguramente no tendremos accidentes. Sin embargo, el azar, la mala suerte, la fatalidad o cualquier otra causa pueden arruinar nuestro esfuerzo. Hay acontecimientos que escapan a nuestro control. No podemos hacer nada más que comprenderlos, aceptarlos y tratar de seguir adelante con nuestra vida diaria.

Pese a las dificultades, se encuentra apoyo y ayuda en otras personas

El hijo que llora consigue alivio en la madre o el padre que le consuelan. El amigo que tiene un problema personal es apoyado por otro amigo que le escucha, le comprende y le ayuda a sentirse mejor. Son los refuerzos familiares o sociales. Tener personas que nos quieren, que nos muestran su afecto, que nos apoyan en las dificultades que tenemos es un recurso para desarrollar nuestra resiliencia. Saber que no estamos solos sino acompañados y ayudados por personas que nos estiman y desean nuestro bienestar.

Algunos rasgos de nuestra personalidad nos pueden ayudar a ser más resilientes

Las personas con un optimismo razonable o inteligente tienen mejor ánimo para enfrentarse a las dificultades. Las personas extravertidas tienen más relaciones sociales con más gente y pueden tener más apoyo social. Quién conoce sus emociones y puede regularlas mejor dispone de mayor comprensión y estrategias para no desmoralizarse ni deprimirse. Las personas que tienen un buen Autoconcepto y una sana Autoestima pueden afrontar mejor las dificultades.

A ser resiliente se aprende poco a poco, a lo largo de las experiencias negativas de la vida que nos van ocurriendo

Con cada adversidad se puede mejorar la capacidad de superarla con los recursos sociales (los apoyos de los demás) y los recursos personales (las cualidades que una persona posee). Estos recursos se fortalecen cada vez que tenemos dificultades en la vida.

El programa AVANTE

El programa **AVANTE** está constituido por unidades didácticas dirigidas al aprendizaje de contenidos y habilidades relacionadas con el afrontamiento de la adversidad. En cada unidad se proponen aspectos conceptuales acerca de las dificultades: *La ansiedad, la preocupación, el desánimo* y otros estados emocionales negativos como estados de malestar psicológicos producidos por los sucesos negativos y, que

deben afrontarse, superarse a través del autoconocimiento y de las estrategias y recursos que se proponen, especialmente desarrolladas en las unidades didácticas referidas al *apoyo de los amigos* (apoyo social), *el optimismo inteligente* (desarrollo de las fortalezas), *el humor* (actitud ante la vida), así como otras técnicas de afrontamiento emocional tales como: *detención del pensamiento*, *relajación muscular segmentaria*, *cambio del foco de atención*, *fortalezas personales*, *autoestima*, ...

El trabajo a realizar con los alumnos acerca de la Resiliencia debe personalizarse en cada uno de ellos, de acuerdo con sus particulares situaciones de adversidad o dificultad producidas por acontecimientos estresores. Las pautas que se indican en las unidades didácticas son generales. No obstante, el tutor o monitor que desarrolle el programa deberá contextualizar y adaptar las propuestas didácticas, siendo especialmente relevante la vivencia y expresión verbal de los estados emocionales, cobrando un segundo plano la expresión escrita, que debe ser complementada por la expresión verbalizada del alumno, la entrevista, el análisis de los pensamientos y sentimientos, la reflexión sobre las estrategias de afrontamiento emocional, la práctica de actividades lúdicas distractoras, la práctica de la técnica de la *Detención del pensamiento*, etc. Con ello se pretende que el programa no se limite a una mera aplicación de lectura de textos y respuestas, sino que se constituya como recurso didáctico para trabajar con el alumno en modo tutorial personalizado, tomando como referentes los contenidos y propuestas de desarrollo personal y psicológico que se exponen en cada unidad didáctica así como la propia experiencia vital tanto de alumnos como de docentes.

El tutor o monitor que desarrolle el programa tendrá en consideración la magnitud del estresor que ha desencadenado el impacto emocional o dificultad de adaptación del alumno; estresores como:

Sucesos vitales intensos y extraordinarios:

Muerte de un ser querido, desengaño sentimental, perder el empleo de los padres, problemas económicos, desahucios, pobreza, sufrir un asalto, robo, acoso, cambiar de residencia, separación de los padres, accidentes, etc.

Sucesos diarios estresantes de pequeña intensidad:

Horarios ajustados, múltiples tareas, condiciones ambientales, tráfico, ruido, etc.

Sucesos de tensión crónica mantenida:

Enfermedad propia o de familiares, problemas legales o problemas que hayan provocado o estén provocando reacciones emocionales como depresión, sentirse abrumado, pena, aflicción, irritabilidad, tristeza, enojo, resentimiento, ansiedad, miedo, desesperación, desesperanza, culpabilidad y duda de sí mismo o cambios impredecibles de humor, entre otros. También que puedan estar provocando manifestaciones conductuales como problemas para dormir, llanto fácil, abuso de sustancias químicas y alcohol, cambios en la manera de comportarse, conducta compulsiva (rituales), nivel de actividad excesivo, incremento de los conflictos con la familia o compañeros, hipervigilancia y reacciones de sobresalto, aislamiento social. Todas estas reacciones pueden estar interfiriendo el normal aprendizaje escolar. No se puede producir tal aprendizaje bajo condiciones semejantes.

El programa AVANTE está estructurado en los siguientes cuadernos de trabajo para los alumnos:

AVANTE 1: Para alumnos entre los 6 y 7 años

AVANTE 2: Para los alumnos entre 8 y 10 años

AVANTE 3: Para los alumnos entre 11 y 12 años

AVANTE 4: Para alumnos de la Educación Secundaria. A partir de 13 años.

