

EL PAPEL DE LA
ESCUELA EN LA
ESTIMULACIÓN DE LAS
CAPACIDADES DE
RESILIENCIA Y SU
INFLUENCIA EN LA
PREVENCIÓN DEL
TRASTORNO
NEGATIVISTA
DESAFIANTE.



Alumna: Belén Duarte Medina.

Grado: Magisterio Infantil. Curso: 4º B
Facultad de Fisioterapia, Enfermería y
Educación.

RESUMEN.

Si bien es cierto, el Trastorno Negativista Desafiante no tiene una/única causa específica, sino que, se puede desarrollar en sujetos libres de esta herencia genética si las condiciones ambientales propician su desarrollo. Desde esta tesitura, y tomando un hogar con claras deficiencias en su estructura o carencias en sus relaciones personales y afectivas, como un posible ámbito en el que se adquieren y desarrollan patrones de conducta disruptivos, deberemos aprovechar el papel que juega la escuela en el desarrollo y socialización de los niños y niñas desde la más tierna infancia, para paliar y/o prevenir la aparición y desarrollo de los patrones de conducta del Trastorno Negativista Desafiante. Esto lo podremos llevar a cabo a partir de la estimulación y potenciación de las capacidades resilientes del sujeto. Sin olvidar la importancia de trabajar no sólo con el sujeto, sino también con la familia. Y desde la escuela, debemos poner en marcha un plan de acción que integre a la familia, al sujeto y a la escuela, de forma que trabajen de forma conjunta por un mismo objetivo: mejorar el diagnóstico del sujeto, modificar las conductas perjudiciales en el hogar y conseguir que la mejora se prolongue en el tiempo. Todo ello, irá orientado a evitar que este trastorno desemboque en trastornos de conducta más graves como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y el Trastorno Disocial.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	4
1. EL TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE.....	5
1.1. CARACTERÍSTICAS Y/O SINTOMATOLOGÍA DEL TND, CRITERIOS PARA SU DIAGNÓSTICO:	6
1.2. AFECTADOS Y FACTORES INFLUYENTES.....	6
2. RESILIENCIA.	9
2.1. CUALIDADES A REFORZAR.	10
2.2. FUENTES DE ADVERSIDAD.	11
3. RESILIENCIA COMO UN PROCESO.....	12
3.1. PRINCIPIOS PARA DESARROLLAR FACTORES DE RESILIENCIA.....	12
3.2. PILARES DE LA RESILIENCIA.	14
3.3. INFLUENCIA DE LOS DISTINTOS SISTEMAS EN EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA.	15
4. CÓMO DESARROLLAR CAPACIDADES RESILIENTES DESDE LA ESCUELA.....	16
5. CONCLUSIONES PERSONALES.....	17
ANEXOS.....	19
Anexo 1.....	19
Anexo 2.....	19
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	26

INTRODUCCIÓN.

Numerosos estudios confirman que el Trastorno Negativista Desafiante (TND) puede originarse en la infancia si los factores son los idóneos. Con estos factores no sólo me refiero a los biológicos, sino, a los ambientales, y en concreto, a los familiares. Pues si un niño/a vive inmerso en un ámbito familiar desestructurado, con unas pautas y reglas distorsionadas y precarias para el menor, se está alentado a la creación de un ambiente que incita a desarrollar un comportamiento perturbador. Y esto puede quedar en el simple comportamiento típico de la edad o acabar desarrollando un TND.

Teniendo en cuenta las características de la sociedad dónde vivimos, encontramos múltiples tipos de estructuras familiares con sus múltiples formas de educar y querer, o no, a sus hijos. Es a partir de estos precarios modelos familiares y del ambiente que en ellos se respire, de los que los menores irán desarrollando su personalidad, irán estableciendo vínculos afectivos y, en función de las influencias y mensajes que reciba, de cómo el sujeto los interprete e interiorice, irá desarrollando y definiendo su comportamiento con el medio y con los demás. De esta manera irá configurando su modo de actuar e intervenir en una sociedad cada vez más compleja. Por este motivo, si desde el ámbito familiar, el niño no percibe unos patrones de conducta adecuados y unas relaciones de afecto y cariño procedente de sus familiares más allegados, que hagan que el menor se sienta querido, aceptado y valorado, éste podrá desarrollar, en un primer momento, conductas disruptivas para llamar la atención de los padres. Lo que, con la prolongación en el tiempo de esta situación, podrá desembocar en la aparición de un TND. Y lo que es peor, que por la falta de recursos y ayudas externas a la familia, el trastorno evolucione hacia otros trastornos más complejos y graves como el TDAH o al trastorno disocial, en el peor de los casos.

Es por esto, que la escuela asume un papel muy importante en la prevención de la aparición o agravamiento de este trastorno. Pues al ser uno de los principales medio de desarrollo del niño/a, tiene el poder, y el deber, de hacer todo lo posible por ayudar al sujeto y a su familia, dándole pautas de comportamiento tanto a los padres como al niño/a, estableciendo ciertos límites, utilizando diversas técnicas, etc. Pero sin olvidar que, si verdaderamente queremos ayudar al sujeto, no podemos olvidar que este proceso no sería posible sin la colaboración activa e interactiva de la familia, el propio sujeto y la escuela.

1. EL TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE.

Para comenzar definiré el Trastorno Negativista Desafiante como “una forma moderadamente severa de trastorno disruptivo que se refiere a un patrón recurrente de conductas negativas, desafiantes, desobedientes y hostiles contra las figuras de autoridad”.

“Conducta desafiante- es cualquier tipo de conducta que interfiere en el aprendizaje o en el normal desarrollo de los niños y niñas, que resulta dañina para ellos, o para otros compañeros, compañeras o adultos, o que les sitúan entre la población que tiene alto riesgo de manifestar posteriormente problemas sociales o fracaso escolar”. (Langley, 2008, p.7)

Según Emerson, (1995), el término “conducta desafiante” se refiere a “toda conducta culturalmente anormal de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la personas o demás corra serio peligro, o que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o que, incluso, se le niegue el acceso a dichas oportunidades.” (p.7)

Por sus características, este tipo de trastorno es fácilmente diagnosticable en edades tempranas respecto a otros trastornos de conducta, pero debemos tener cuidado porque las características y comportamientos pueden confundirse con actitudes típicas de la edad. Por este motivo, entre otros, debemos tener cuidado y no emitir juicios de valor sin ser meditados y comprobados, empírica y teóricamente, con anterioridad. Debemos ser muy minuciosos, pues un error de diagnóstico sería fatal para el sujeto, ya que si le diagnostican un TND pero resulta que no se trata de un trastorno, si no, de comportamientos típicos de la edad que con el tiempo desaparecen, al sujeto ya se le habrá puesto una etiqueta difícilmente de anular. Lo que, casi con toda seguridad, marcará su vida.

1.1. CARACTERÍSTICAS Y/O SINTOMATOLOGÍA DEL TND, CRITERIOS PARA SU DIAGNÓSTICO:

Para que el diagnóstico sea fiable y riguroso debemos atender a estos criterios:

- A.** Un patrón de humor irritable/enfadado, discuidor/desafiante o vengativo, que dura por lo menos seis meses y en el que están presentes cuatro o más de las siguientes conductas, en una frecuencia mayor para su edad y nivel evolutivo.
 - Humor irritable/ enfadado.
 1. A menudo pierde el control.
 2. Es susceptible o fácilmente molesto.
 3. Colérico y resentido.
 - Comportamiento discuidor/desafiante.
 4. Discute con adultos.
 5. Desafía activamente a adultos o rehúsa obedecer.
 6. Molesta deliberadamente a otros.
 7. Acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.
 - Vengativo.
 8. Rencoroso o vengativo, al menos dos veces en los últimos seis meses.
- B.** Deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.
- C.** Los comportamientos no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo.

Nota: para menores de 5 años, este comportamiento aparece la mayoría de días en los últimos seis meses. (Bartzioli, 2013)

Y para saber cuáles son las frecuencias mínimas sugestivas para una mayor precisión de diagnóstico, podemos ver la tabla en el anexo 1.

1.2. AFECTADOS Y FACTORES INFLUYENTES.

Este tipo de trastorno del comportamiento suele darse sobre todo en la infancia y adolescencia, pero no a todos afecta por igual ni de la misma forma. Ya que, siendo el TND un trastorno multicausal, la gravedad, prolongación y evolución del mismo dependerá de diversos factores y de su interacción entre ellos. Por tanto, debemos tener en cuenta que el grado de prevalencia dependerá de factores como: la edad, encontrando que este trastorno comienza de forma gradual antes de los 8 años en los ámbitos más

cercanos; el género, siendo más común en chicos que en chicas, existiendo una proporción niños: niñas de 4:1; y el país o cultura en el que se desenvuelve el sujeto, encontrando como resultado que es más frecuente en zonas urbanas que en rurales.

FACTORES INFLUYENTES.

Los factores que influyen en la aparición del Trastorno Negativista Desafiante podemos clasificarlos en dos categorías: factores de riesgo y factores protectores.

La influencia de los factores de riesgo o protectores no es sumativa, sino que se influyen de manera recíproca y también hay que tener en cuenta el momento de su aparición. (Fernández y Olmedo, 1999) (pag.30)

FACTORES DE RIESGO. (Fernández y Olmedo (1999) y Díaz-Sibaja (2005))

- Factores biológicos. Los más aceptados actualmente son: el género, los factores pre y perinatales, los factores cerebrales y bioquímicos, la dieta y los niveles subclínicos de plomo.
- Factores personales. Los factores que aparecen relacionados con el comportamiento perturbador son las variables de la personalidad (temperamento difícil, neuroticismo y extraversión impulsividad, búsqueda de sensaciones, inestabilidad afectiva), cognitivas (dificultad en la solución de problemas, impulsividad cognitiva, baja capacidad verbal, atribuciones y distorsiones cognitivas), déficit de habilidades sociales y pobre empatía, baja autoestima, pobre desarrollo moral, bajo rendimiento escolar y otros trastornos asociados (trastorno por déficit de atención, consumo de drogas, trastorno del control de los impulsos).
- Factores familiares. La familia es el grupo de referencia por excelencia para el niño y donde se transmiten las normas, valores, actitudes y conductas. Las variables que se pueden incluir aquí son: psicopatología de los padres (alcoholismo, drogadicción, conducta antisocial, depresión de la madre), familias desestructuradas (pérdida de uno de los padres, conflictos graves de pareja), estilos educativos (falta de supervisión, utilización excesiva de medios punitivos, mala calidad de las relaciones).

FACTORES PROTECTORES. Este tipo de factores actúan amortiguando o atenuando la influencia que ejercen los factores de riesgo en el desarrollo de las alteraciones

psicopatológicas en general y de los trastornos de la conducta perturbadora en particular. Es importante analizar estos factores ya que no todas las personas que presentan factores de riesgo desarrollan trastornos del comportamiento, ni responden y evolucionan de la misma manera tras la intervención.

Los factores protectores, según la revisión de Pedreira (2004), que se consideran más relevantes son:

- Características individuales: un alta autoestima, un CI elevado y una buena capacidad para solucionar problemas.
- Un soporte familiar adecuado: una supervisión coherente y mantenida en el tiempo.
- Un soporte social funcional y enriquecedor para el niño o adolescente que favorezca las relaciones sociales y la práctica de actividades saludables de ocio y tiempo libre.
- Buena accesibilidad a los SAE (Servicios Asistenciales Específicos), lo que permitiría un diagnóstico y tratamiento precoz y una continuidad en la intervención.

Teniendo en cuenta los factores que influyen tanto positiva como negativamente en la aparición, desarrollo y evolución el TND, hemos de reconocer el importante papel que podría, y puede, jugar la escuela en esta situación. Ya que la institución educativa constituye un ámbito en el que el sujeto de temprana edad pasa muchas horas al día, por lo que se convierte en uno de sus principales ámbitos de desarrollo junto con el familiar. De ahí la importancia de que ambos cooperen y establezcan una relación de reciprocidad y bidireccional enfocada al bienestar y mejora del desarrollo del sujeto.

Es aquí, donde entra en juego el papel del docente para observar los comportamientos del alumnado, intercambiar opiniones y contrastar con la familia la información y los comportamientos perturbadores observados. Y además, y muy importante, el docente debe prestar especial atención al ámbito y estructuración familiar en el que está inmerso el sujeto, pues no es de extrañar que el desarrollo de comportamientos perturbadores tenga su origen en el ambiente familiar.

En este contexto, cuando el principal motivo de la aparición de este tipo de comportamiento surge o se acentúa en el núcleo familiar, ya sea por la falta de afecto hacia el niño, la desestructuración familiar, el estilo educativo empleado o porque los

padres sufran cualquier tipo de patología, la escuela debe ser consciente del motivo concreto para comenzar a trabajar con el sujeto de una determinada manera y en aspectos concretos. Es decir, la escuela en general, y el/la profesor/a en particular, deben buscar el origen de ese comportamiento e iniciar un programa de intervención para trabajar las actitudes que presenta el sujeto y comenzar a cambiarlas mediante las técnicas que se crean convenientes. Pues si comenzamos cuanto antes, con un buen programa de prevención y/o intervención temprana, el sujeto podría frenar el desarrollo de dicho trastorno e incluso llegar a superarlo. De esta forma, estaremos contribuyendo a la posible prevención de que el TND desemboque en otro tipo de trastorno más severo como puede ser el TDAH o el trastorno disocial.

En este contexto, desde la escuela se deben potenciar y reforzar unas determinadas habilidades y cualidades que ayudarán al sujeto a superar o mejorar su situación. Y esto se podría llevar a cabo mediante el desarrollo y potenciación de las capacidades y habilidades resilientes intrínsecas de cada sujeto.

2. RESILIENCIA.

Pero para hablar de cualidades/capacidades resilientes, antes debemos definir el término en sí; la resiliencia. Edith Henderson Grotberg la define tal que así: “es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.” (p.20.)

No obstante, ésta complementa y matiza la anterior: “ la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.” (Fondation pour l’ enfance, 2000.)(p.22)

Pero he de decir que la resiliencia no es algo que se logre siempre, pues es un proceso de cambio, evolutivo, en el que convergen y lidian factores internos y externos al sujeto, como el contexto social, la época o la cultura en la que se encuentre, matizando además, que un mismo factor puede ser, en unos casos protector y en otros de riesgo. Pero es en esa convergencia, donde entra en juego la capacidad resiliente del sujeto, pues yo, al igual que Lutar y Cushing (1999), entiendo “la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad.” (p.34). Dando paso, de esta manera, al desarrollo de las, antes denominadas, capacidades resilientes.

“En resumen, para identificar resiliencia, es necesario que exista una adaptación positiva. Esta adaptación positiva puede estar determinada por el desarrollo de algún aspecto del individuo o por la ausencia de conductas disruptivas.” (p.40)

2.1.CUALIDADES A REFORZAR.

Partiendo del concepto de resiliencia, y poniéndonos en la situación de tener un niño o niña con trastorno negativista desafiante, cuyos factores influyentes principales provienen del entorno familiar y social, e influyendo de manera insignificante el factor biológico; si queremos que la conducta de dicho sujeto comience a mejorar, una de las primeras cosas que debemos hacer es potenciar cualidades positivas en él.

Este proceso deberá realizarse a través del diálogo, de forma sutil, proporcionando un ambiente adecuado y con pequeños ejercicios que potencien su autoestima, la confianza en sí mismo y el buen humor. Debemos dejar espacio al desarrollo de la creatividad, la independencia y el control de sí mismo para controlar lo que tiene a su alrededor. Para ello deberemos trabajar y fomentar su capacidad para resolver problemas; para lo que será conveniente trabajar también las habilidades comunicativas.

Obviamente debemos dar opciones y posibilidades diversas, el sujeto debe ver, y sobre todo sentir, que hay alguien que confía en él, en sus capacidades. Esto hará, que a la vez crezca su autoimagen y autoestima, lo que repercutirá de forma positiva en el proceso de cambio.

Y para que el todo esto sea posible y resulte de ello un proceso fructífero, el sujeto debe: desaprender ciertos comportamientos y actitudes que hasta ahora constituían la base de su acción; y reaprender otros comportamientos, actitudes y valores que hasta ahora no conocía o no ponía en práctica, como el respeto, la tolerancia, diálogo como forma de resolución de problemas, la franqueza, el perdón, el agradecimiento, el amor, la compasión, etc.

Pero todo esto pasará si el propio sujeto es consciente de la mejoría del cambio que se le propone, debemos hacerle ver por qué hay que cambiar su actitud y las consecuencias que tienen sus actos en los demás. La empatía es esencial en este proceso. Por este motivo, todo esto debe ir encaminado a la construcción de lazos afectivos con sus semejantes y con adultos, a que el sujeto madure socialmente, a que crezca su

autocontrol y sea más independiente, convirtiéndose de esta manera en el protagonista de su vida.

Este proceso será lento, dependerá del sujeto y de su predisposición al cambio, sin olvidar ambiente en el que se encuentre, por este motivo, nuestro trabajo no se limita sólo con el sujeto, sino que se extiende a su entorno más cercano, la familia.

Además se pueden utilizar una serie de técnicas, en casa y en el colegio, tanto para reforzar conductas positivas como para disminuir las conductas perturbadoras, al igual que, como docente, puede enseñar técnicas cognitivas al sujeto para que las utilice y vaya aprendiendo a auto-regularse. Éstas son algunas de las técnicas que podemos llevar a la práctica:

- Técnicas para mantener e incrementar conductas deseables: refuerzo positivo, economía de fichas, refuerzo negativo, moldeado, moldeamiento y los contratos de conducta.
- Técnicas para disminuir las conductas no deseables: extinción, reforzamiento fuera de tiempo o “time-out”, reforzamiento diferencial, control de estímulos, sobrecorrección y saciación.
- Técnicas cognitivas: autoinstrucciones, detención del pensamiento, resolución de conflictos, autocontrol, reestructuración positiva y autorregulación.

Para saber con más precisión en qué consiste cada una de estas técnicas véase anexo 2.

2.2.FUENTES DE ADVERSIDAD.

Las fuentes de adversidad en este contexto pueden ser muy variadas, y van desde lo biológico hasta lo ambiental; pero si nos centramos en el ámbito familiar veremos que una de “las causas que más influencia tiene en el comportamiento desafiante del niño es su estilo de crianza, que combinado con los rasgos de su carácter y su temperamento formará la base de sus patrones de conducta y comportamiento.” Cuberes, (2013) (p.11)

Cardoze (2007) y Céspedes (2012), están de acuerdo en que “uno de los factores más trascendentes en la aparición de conductas desafiantes en el niño o en el adolescente son los errores que comenten los adultos en su papel de agentes socializadores del niño.” (p.10.)

Según Cardoze (2007) “este estilo de crianza está conformado por una variedad de experiencias familiares que predisponen a los niños a presentar conductas inadaptadas en la escuela.” (p.11). Dichos estilos de crianza pueden suponer fuentes de adversidad si: los padres son demasiado permisivos, pues los niños no tendrán unos límites claramente establecidos por los que guiar su conducta; si sobrevaloran a los hijos, lo que provoca un aumento exagerado de autoestima, y que lejos de ayudarle le perjudica; si los padres no actúan como tales sino como amigos, lo que hace que el pequeño se crezca al no ver a sus padres como referentes y figuras de autoridad; si se encuentra en un ambiente familiar conflictivo, pues se genera un ambiente hostil para el menor y los progenitores pueden dedicar más tiempo al conflicto que a su educación; si el niño sufre o vive en un ambiente de maltrato físico o psicológico; si la familia está en proceso de desintegración; si la disciplina impuesta en casa es altamente autoritaria y arbitraria a la vez, pues en este ambiente el niño no goza de derechos, afectividad ni un mínimo grado de autodisciplina, lo que lo convierte en un niño inseguro e inmaduro en ausencia del control de los padres; o si las normas disciplinarias que empleen los padres son incoherentes y reflejan una diversidad de criterios y falta de acuerdo, lo que se traduce en una inseguridad del menor a la hora de actuar, pues no sabe lo que se espera de él, y puede llegar a confundir el concepto de disciplina y las normas escolares.

3. RESILIENCIA COMO UN PROCESO.

Para desarrollar conductas de resiliencia en un sujeto, no sólo son necesarios los factores resilientes, sino también acciones que refuercen y contribuyan a su desarrollo y/o potenciación. Para ello, debemos tener en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentra el sujeto, los factores de resiliencia que ya posee y comenzar trabajando sobre estos.

3.1.PRINCIPIOS PARA DESARROLLAR FACTORES DE RESILIENCIA.

Para que un sujeto desarrolle capacidades/habilidades resilientes debe contar con ciertos apoyos externos que influyan directamente en su conducta, que impongan unos límites y actúen a modo de guía, como la familia, la escuela e incluso la sociedad. Pero además, el sujeto debe mostrar unas capacidades personales específicas que son clave para el desarrollo de factores de resiliencia.

La categorización de los factores que influyen en el proceso de resiliencia está fundamentada en un trabajo de una investigación realizado por Edith Henderson (1999), el cual diferencia cuatro categorías*(3 en su versión inglesa): “yo tengo” (apoyo); “yo soy” y “yo estoy” (atañe al desarrollo de la fortaleza intrapsíquica); “yo puedo” (remite a la adquisición de habilidades intrapersonales y de resolución de conflictos).

Yo tengo.

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

Yo soy.

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

Yo estoy.

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

Yo puedo.

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

En efecto, las conductas resilientes suponen la presencia e interacción dinámica de factores, y los factores en sí van cambiando en las distintas etapas del desarrollo. Las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que cambian y requieren cambios en las conductas resilientes.

3.2.PILARES DE LA RESILIENCIA.

Obviamente, para un desarrollo adecuado y completo del proceso de resiliencia, es necesario que el sujeto posea, o termine poseyendo, una serie de caracteres que lo hagan fuerte ante su adversidad. Suárez Ojeda (1997), se refiere a éstos caracteres como *pilares de la resiliencia*. Entre ellos encontramos:

- Introspección. Arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- Independencia. Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física son caer en el aislamiento.
- Capacidad de relacionarse. Capacidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
- Iniciativa. Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigente.
- Humor. Encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- Creatividad. Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad. Consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores; este elemento ya es importante desde la infancia; pero sobre todo a partir de los 10 años.
- Autoestima consistente (agregan Mellido, Estamatti y Cuestas, 2001): base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por parte de un adulto significativo.

Cuanto más de estos atributos tenga un sujeto, más fácil le será desarrollar su capacidad resiliente, pues son cualidades intrínsecas que aunque el adulto, ya sea familiar o no, quiera o intente potenciarlas nada habrá que hacer si el propio sujeto no pone de su parte. Por esto mismo, además de reforzar o potenciar ciertas conductas, acciones o pensamientos, debemos brindarle las estrategias y habilidades necesarias para ayudar al sujeto a que las vaya adquiriendo y haciendo suyas. Pero nada de esto

servirá si no le hacemos ver su/la necesidad de adquirirlas; debemos hacer que el sujeto sea consciente de la necesidad de reinventarse, y para ello, tanto desde al ámbito escolar como el familiar, debemos enseñarle y ayudarlo a hacerlo.

Bronfenbrenner (1979) afirma que “como son capacidades potenciales, sólo se desarrollan si son no sólo reconocidas, sino también estimuladas por la interacción constante con la madre, los parientes y el entorno, y en un clima de afectividad.” (p.19)

Queda claro entonces, que la resiliencia es un proceso en el que deben intervenir e interactuar no sólo los afectados de manera directa, sino todo el entramado que hay a su alrededor, como la sociedad, la escuela, familia, el propio sujeto, el ambiente cercano, etc. para generar un clima adecuado. El proceso acabará en éxito cuanta más implicación haya por cada parte.

3.3.INFLUENCIA DE LOS DISTINTOS SISTEMAS EN EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA.

Ahora nos centraremos en saber cuáles son los sistemas que rodean e influyen en el sujeto y en el desarrollo de la resiliencia. Basándonos en Bronfenbrenner (1979), denominaremos a este conjunto de sistemas, ecología social. “La ecología social parte de que el desarrollo es fruto de una interacción entre diversos niveles de sistemas que dirigen al niño” (p.160). Por tanto, cuánto más cerca esté el sistema del niño, más decisiva será la influencia que tiene en él. En esta tesitura, podemos decir que “más allá de los síntomas y las conductas, esa mirada intenta detectar y movilizar los recursos de las personas, de su entorno y de los servicios y redes sociales, educativas, sanitarias, etc.”

Entre estos sistemas podemos diferenciar los siguientes:

Microsistema (familia.)

Siendo el ámbito más cercano y en el que pasa más tiempo nuestro sujeto, lógicamente será del que más influencias reciba. Por ello, es imprescindible para el desarrollo de resiliencia, que contemos con “la presencia de al menos un progenitor que apoya y es afectuoso, y la cohesión entre los miembros de la familia.” (Garmezy, 1993) (p.161.) Normalmente, el progenitor que más seguridad inspira en el sujeto, o con el que suele tener más apego, es la madre. Pero esto no quiere decir que cualquier familiar se pueda

convertir en una figura importante a la hora de recibir apoyo moral, seguridad y confianza, ya que en un proceso de desarrollo de resiliencia la existencia de personas afectuosas son factores tan decisivos como esenciales.

Exosistema (colectividad.)

Es evidente que la sociedad juega un papel importante a la hora de cobijar o dar apoyo y soluciones a una persona en situación de adversidad. Pues si el sujeto ve y recibe un soporte del lugar donde vive, se verá y sentirá respaldado, arropado; sentirá que la red social de su comunidad se preocupa y vela por él.

Y es aquí donde entra en acción la escuela, pues “es otra fuente básica de apoyo para el niño expuesto a sucesos o a un ambiente de vida de riesgo. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar, y, a veces, la única.” (Hicks et al., 1993. p.163). Ya que en los tiempos que vivimos el colegio se ha convertido en uno de los principales ámbitos de desarrollo para el niño, donde establece relaciones personales, desarrolla vínculos afectivos tanto con los compañeros/as, como con el profesorado y resto de personal que trabajan ahí. Por eso es tan importante, ya que desde el colegio se le pueden ofrecer y complementar las carencias afectivas del hogar.

Macrosistema (cultura y sociedad.)

Como macrosistema podemos entender la cultura, en general, en la que se encuentra y desarrolla en sujeto. Las políticas que lo respaldan o no en situaciones de adversidad de distinta índole. Por eso, “hay que entender la resiliencia no sólo como el fruto de una interacción entre el desarrollo psicológico y la adversidad, sino también como algo que implica asimismo la cultura del individuo.” (Cohler et al., 1995. p.165)

4. CÓMO DESARROLLAR CAPACIDADES RESILIENTES DESDE LA ESCUELA.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la escuela es el segundo ámbito de desarrollo después del familiar; por este motivo, si la familia falla como punto de referencia y apoyo al menor, la escuela debe tratar de subsanar dichas carencias.

Para ello, el docente, debe establecer una relación estrecha con el sujeto, pues este necesitará sentir que puede contar con alguien, es decir, que tiene una persona que

confía en él, en sus capacidades y cualidades. Lo que repercutirá directamente en el desarrollo positivo de su autoestima y ayudará a cambiar la predisposición del sujeto a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas o cotidianas.

Pero además de brindarle apoyo y confianza, debe hacer que el sujeto vaya adquiriendo confianza en sí mismo a través de retos/actividades cada vez más complejas, en las que tenga que poner a prueba sus cualidades y habilidades intrínsecas y aprendidas a lo largo del proceso. Además, debemos trabajar, a lo largo de este proceso, tanto los factores de riesgo como los protectores. Analizando los primeros para tomar consciencia de la situación concreta en la que se encuentra nuestro sujeto; y utilizando y potenciando los segundos con el fin de que los factores de riesgo se reduzcan todo lo posible para hacer que la situación vaya mejorando poco a poco a medida que avanza el proceso de desarrollo de resiliencia. El docente, además, deberá tener en cuenta y basarse en las experiencias del sujeto, en su aprendizaje vital para reforzar las conductas positivas e ir erradicando las disruptivas. Deberá dar cada vez más autonomía y responsabilidad de las acciones y actividades que haga, haciéndole ver sus progresos y alentándolo cuando no sea capaz de conseguir su objetivo. En definitiva, deberá involucrarlo en su proyecto de vida, haciéndole consciente de la necesidad del cambio de comportamiento mediante la empatía.

Para que esto sea posible, el docente debe trabajar, en primer lugar, las cualidades y características del sujeto, y en segundo lugar, y casi de forma paralela, con la familia y entorno más cercano, cerciorándose de que ambas partes se impliquen en este proceso para extraer de él un cambio positivo. Por lo que el proceso de resiliencia no abarcará sólo al sujeto, sino que deberá incluir también a su familia, con el objetivo de crear una familia resiliente, donde los componentes deberán apoyarse y reforzarse mutuamente.

Se trata, en definitiva, de un cambio de perspectiva y de entender las relaciones sociales; de la reestructuración de las relaciones familiares, del comportamiento del sujeto y de la forma de entender las acciones propias y ajenas.

5. CONCLUSIONES PERSONALES.

Como todos sabemos, la escuela juega un papel muy importante en la vida y desarrollo del sujeto. Pero su papel cobra especial importancia cuando se trata de ayudarle a

prosperar y velar porque su desarrollo sea adecuado y satisfactorio. Y es que, es cierto, que según qué ambiente y estructuración familiar y social, una persona se desarrollará y configurará su modo de relacionarse y de entender la vida. Por este motivo, entre otros, la escuela en general, y el docente en particular, debe mostrarse siempre cercano a su alumnado, debe preocuparse por su desarrollo y por la situación en la que se está desarrollando. Pues teniendo constancia de esto, podrá entender muchas de sus reacciones y comportamientos. Podrá captar cualquier cambio en el hogar y actuar en consecuencia; al igual que le permitirá establecer un plan de acción e intervención adecuado a las necesidades e intereses del sujeto, tomando como punto de partida, una situación concreta. Lo que ayudará a que esa intervención se haga a medida y específica, haciendo hincapié y modificando los aspectos deficitarios y resaltando los que sean positivos y adecuados.

Una intervención temprana es el mejor de las soluciones, pero esta no se debe limitar al sujeto, sino también debe abarcar el ámbito familiar, para hacer de esta propuesta algo real y con el objetivo de realizar un cambio significativo y duradero en el tiempo. Pues si dejamos de lado a ese niño/a, ignorando las señales de alerta que manda a través de su comportamiento, irá a peor a medida que crece, haciéndose más difícil su adaptación y cambio a medida que pasa el tiempo. Sin hablar de las repercusiones en sus relaciones sociales y personales, que irán decreciendo y/o empeorando paulatinamente. Lo que repercutirá en su reputación, es decir, a este sujeto se le etiquetará de “mala influencia” o de “trastornado”, lo que marcará indudablemente su vida.

Se trata, en general, de no condenarlo a una vida de aislamiento y brindarle la oportunidad de tener un desarrollo adecuado que le permita evolucionar y ser una persona completamente integrada y adaptada a su medio, capaz de interferir en la vida cotidiana y social, de establecer relaciones y vínculos afectivos sanos, de ser autónomo e independiente, de tener la capacidad de resolver problemas mediante el diálogo... de ser el director y actor de su vida. Se trata meramente, de que sea una persona satisfecha de sí mismo, consciente de sus capacidades y limitaciones, responsable de sus actos, capaz de ser crítico consigo mismo y con lo que le rodea.

Y para conseguir todo esto, además de brindar el apoyo externo que toda persona necesita a lo largo de su vida, creo que es imprescindible hacer consciente al sujeto su propia fuerza, su poder vital, de su capacidad para reinventarse y salir adelante.

ANEXOS.

Anexo 1.

Criterios de DSM-IV-TR y frecuencias mínimas sugestivas de trastorno oposicionista infantil. (Bartzioli, 2013)

Criterios DSM-IV-TR	Frecuencias mínimas sugestivas.
Pierde la calma.	2 veces a la semana.
Discute con adultos.	2 veces a la semana.
Desafía o se niega a cumplir las reglas de los adultos.	2 veces a la semana.
Enoja a la gente deliberadamente.	4 veces a la semana.
Culpa a los otros de sus fallos o mala conducta.	1 vez cada 3 meses.
Está susceptible o se enfada con los otros fácilmente.	2 veces a la semana.
Está enfadado y resentido.	4 veces a la semana.
Es reivindicativo y malévolo.	1 vez cada 3 meses.

Anexo 2.

Técnicas para mantener y aumentar conductas deseables, técnicas para disminuir conductas disruptivas y técnicas cognitivas. (García, A. et al. (2011)).

A. TÉCNICAS PARA MANTENER E INCREMENTAR CONDUCTAS DESEABLES.

1. Refuerzo positivo.

Los refuerzos positivos son unos potentes motivadores en el aumento o mantenimiento de conductas adecuadas. Sin embargo, en muchos momentos no son utilizados al considerar que muchas de esas conductas deberían producirse de forma habitual. Por tanto, es conveniente que los profesores presten suficiente atención a estas conductas si quieren que se mantengan en sus alumnos y lleguen a formar parte de su repertorio

habitual. Un reforzador positivo es un evento o consecuencia que, cuando se presenta inmediatamente después de una conducta, provoca que ésta aumente su frecuencia. La utilización del refuerzo positivo tiene que ser consistente, inmediata y contingente a la conducta que se quiera incrementar. El reforzamiento positivo establece que si, en una situación determinada una persona hace algo que se sigue de un reforzador positivo, es más probable que esa conducta aumente. Los reforzadores no son universales ni automáticos, es necesario buscar aquéllos que son significativos para cada alumno. Para ello, es fundamental identificar qué reforzadores son los más valorados por el alumno, si bien, con carácter general, se pueden utilizar:

- La alabanza: debe ser descriptiva e incluir comentarios positivos y motivadores. Deben reconocerse los comportamientos positivos, aunque parezcan poco importantes. Además, la alabanza debe ser sincera.

- La atención: es un potente reforzador de aplicación rápida y fácil. La mirada, la sonrisa, un comentario rápido o pregunta, una conversación breve, la realización conjunta de alguna actividad pueden ser potentes reforzadores. Los profesores deben ser conscientes de la importancia que tiene la atención que prestan a sus alumnos y no reforzarles las conductas inadecuadas por la atención que les prestan.

- El contacto físico: es un reforzador muy poderoso, especialmente con los pequeños.

- Las recompensas y los privilegios: recompensas y privilegios apropiados para cada niño. Hay que tener cuidado para que su uso no incremente conductas desadaptadas. Deben darse sólo inmediatamente después de la conducta adecuada, nunca antes. Por último, hay que tener en cuenta que rara vez producen un cambio inmediato en la conducta del niño sino que funcionan con lentitud. Por esa razón, los profesores deben mostrarse consistentes en reforzar cada vez que el niño realice la conducta concreta que se desea incrementar.

2. Economía de fichas.

Este es un programa de reforzamiento que se basa en fichas que son reforzadores secundarios generalizados. Esta es una técnica muy potente que ofrece importantes ventajas: se potencia el valor de los reforzadores debido a su amplia gama, se maneja la demora del refuerzo y se evitan interferencias con otras formas de reforzamiento. Se puede individualizar y flexibilizar en su aplicación. Consiste básicamente en que el niño consigue fichas, tarjetas o puntos por conductas concretas especificadas con anterioridad o puede perderlas si emite conductas no adecuadas. Estas fichas se acumulan y el alumno podrá cambiarlas por una variedad de recompensas o actividades

deseadas y especificadas previamente en el programa elaborado entre el alumno y su profesor.

3. Refuerzo negativo.

Consiste en el incremento en la frecuencia de una respuesta por la terminación de un estímulo aversivo inmediatamente después de que se ejecute la respuesta adecuada.

Las conductas se mantienen o incrementan si existe la posibilidad de la desaparición de la situación desagradable. Dado que en estos casos es necesaria la presencia de un estímulo aversivo, este tipo de reforzador se utiliza poco y hay que ser muy cuidadoso en su aplicación.

4. Modelado.

Una conducta se aprende observando la conducta nueva que se desea conseguir en una persona significativa y comparable al alumno. El niño «copia» la conducta que le presenta el modelo inmediatamente o tras un intervalo de tiempo muy breve. Es fundamental que la conducta que se observa y se emite después sea reforzada positivamente.

5. Moldeamiento.

Se utiliza para adquirir nuevas respuestas que se encuentran ausentes o presentes de forma elemental en el repertorio del alumno. Consiste en el desarrollo de una nueva conducta mediante reforzamiento sucesivo de las aproximaciones más parecidas a la conducta final deseada y la extinción de las respuestas que son muy distintas a la conducta meta.

6. Contratos de conducta.

Es un procedimiento de cambio conductual en el que se llega a un acuerdo entre las personas que desean que una conducta cambie (padres, profesores) y las personas cuya conducta se quiere cambiar (hijo, alumno) o entre dos o más personas en el que cada uno desea un cambio del otro. Los contratos reflejan por escrito un compromiso entre el niño y sus educadores en el que se especifican las consecuencias positivas o negativas que supone el adquirir la meta propuesta. Es un método fundamental para comprometer al niño y a todos los implicados en la modificación de sus comportamientos.

B. TÉCNICAS PARA DISMINUIR CONDUCTAS NO DESEABLES

1. Extinción.

Este principio establece que si en una situación determinada alguien emite una respuesta reforzada previamente y la respuesta no se sigue de una consecuencia reforzante,

entonces es menos probable que se emita la respuesta en la misma situación. Supone la retirada sistemática de la atención que sigue inmediatamente a un comportamiento no deseado. Se procura no hacerle caso al niño, excepto si tuviera conductas agresivas hacia sí mismo o los demás. Al implantar la extinción es probable que se produzcan reacciones emocionales y agresivas. En un primer momento se producirá un aumento de la respuesta inadecuada. Este procedimiento de extinción es más lento que otros métodos de reducción de conductas. Además, hay que identificar bien los reforzadores que mantienen la conducta que se desea eliminar. Si el procedimiento se realiza correctamente sus resultados pueden ser duraderos.

2. Tiempo fuera de reforzamiento o <<TIME-OUT>>

El tiempo fuera de reforzamiento consiste en la supresión contingente de la oportunidad de obtener reforzamiento positivo durante un determinado periodo de tiempo. Se trata de hacer que el niño pase unos minutos en un rincón o en cualquier otro sitio aburrido donde no pueda encontrar ninguna cosa divertida ni estimulante inmediatamente después de un comportamiento incorrecto. Algunas características de esta técnica son: resulta eficaz para niños de 2 a 10 años, el niño sabrá perfectamente el tiempo que permanecerá en ese lugar (se recomienda un minuto por cada dos años de edad del niño; para niños mayores de 6 años, con 5 minutos es suficiente, ya que si el niño se habitúa o adapta, el aislamiento pierde su valor). Este procedimiento ha demostrado ser especialmente útil cuando se utiliza en vez del castigo o de las regañinas y cuando los procedimientos de extinción son mínimamente efectivos en la reducción de las conductas indeseables.

3. Castigo.

Consiste en aplicar una consecuencia desagradable tras la aparición de conductas que se quieren eliminar. Se puede realizar de dos formas, bien retirando un privilegio o algo agradable para el alumno o presentado una situación molesta para él. Es necesario que el castigo esté incluido en un programa en el que se acompañe de la aplicación de reforzadores positivos. Este procedimiento tiene efectos secundarios como provocar daños físicos, facilitación de modelos agresivos o provocar reacciones negativas hacia la persona que lo aplica, por lo que su utilización debe considerarse con mucho cuidado y debe ir acompañada de otras estrategias que aumenten la frecuencia de conductas deseadas.

4. Reforzamiento diferencial.

Este tipo de reforzamiento es un enfoque positivo para la reducción de conductas. Posee la ventaja de que depende de la aplicación del reforzamiento y resalta la forma de conseguir la eliminación de conductas inadecuadas mediante procedimientos constructivos. En esta técnica se utiliza el reforzamiento positivo para disminuir conductas inadecuadas como las disruptivas o agresivas. Existen varios procedimientos de reforzamiento diferencial:

- Reforzamiento diferencial de tasas bajas: se utiliza con conductas que se desean debilitar, pero no suprimir totalmente. El reforzamiento contingente se aplica después de pasado un tiempo de la última respuesta. Se trata de transmitir al alumno que su conducta es adecuada siempre que no se realice en exceso.
- Reforzamiento diferencial de conductas incompatibles: se refuerzan conductas topográficamente incompatibles con las que se quieren eliminar. Para ello es necesario identificar la conducta que se quiere eliminar y posteriormente considerar las alternativas que disminuirán la probabilidad de aparición de la conducta inapropiada para reforzarla a continuación.
- Reforzamiento diferencial de otras conductas: se administra el refuerzo por la no emisión de una conducta inadecuada determinada durante un periodo de tiempo. El refuerzo que se pueda aplicar en ese momento a otras conductas debe tener en cuenta que sea aplicado a las conductas adecuadas.

5. Control de estímulos.

Si un estímulo está siempre presente cuando se refuerza una respuesta (y ausente cuando no se refuerza), la conducta en cuestión se emite con mayor probabilidad ante dicho estímulo. Aunque en un principio estos estímulos sean neutrales, como consecuencia del hecho de estar presentes siempre que una conducta es reforzada, adquieren control sobre ella; por tanto, si se modifican los antecedentes conductuales, se modificará la conducta.

6. Sobrecorrección.

Este método supone la administración contingente de consecuencias aversivas que se relacionan con la conducta inapropiada a la que siguen. Se utiliza cuando se produce una perturbación ambiental. Se penaliza la conducta no deseada con dos actuaciones:

- Restitución: el individuo restaura el ambiente hacia un estado mucho mejor que el que existía anteriormente a los efectos ambientales de la conducta inapropiada.

- Práctica positiva: se realiza de manera repetitiva la conducta adecuada. La restitución y la práctica positiva se combinan en ocasiones y otras veces se emplean solas dependiendo de las conductas que se quieran eliminar.

7. Saciación.

Se suprime el valor del reforzador que mantiene la conducta negativa porque aumentando de manera excesiva la administración de reforzamiento se consigue que el reforzador pierda su valor. Así, exigir la realización continuada de una actividad en principio agradable puede convertirla en desagradable.

C. TECNICAS COGNITIVAS

1. Autoinstrucciones.

Son verbalizaciones internas que van dirigidas a uno mismo para guiar la propia conducta. El entrenamiento en autoinstrucciones es una técnica cognitivo-conductual que modifica las autoverbalizaciones (pensamientos) que el sujeto ejecuta antes, durante y después de una tarea o enfrentamiento a una situación difícil para él. A través de este entrenamiento se espera que un cambio en las autoinstrucciones produzca un cambio en la conducta manifiesta del sujeto.

2. Detención del pensamiento.

Procedimiento desarrollado para desechar de la mente del niño los pensamientos obsesivos que pueden actuar como detonantes de la conducta agresiva.

Se enseña al niño a centrar su atención sobre el pensamiento negativo durante unos quince segundos y a detener su presencia mediante un gesto o palabra que cambie su centro de atención. Requiere un entrenamiento previo en la identificación de dichos pensamientos negativos así como en la de las expresiones e imágenes utilizadas. Este procedimiento se utiliza con niños mayores.

3. Resolución de conflictos.

Se enseña a los niños a generar distintas soluciones alternativas ante un problema, a evaluar las consecuencias de esas soluciones y a planear las acciones necesarias para alcanzar la meta.

4. Autocontrol.

Su utilización parte de la idea de que ante una situación conflictiva, los niños muestran reacciones emocionales que les impulsan a responder con conductas agresivas. El objetivo de las técnicas de autocontrol es regular las conductas desde el propio alumno ante situaciones conflictivas y controlar la expresión de las emociones negativas.

Algunos ejemplos pueden ser: la respiración y la relajación.

5. Reestructuración positiva.

Esta técnica modifica los pensamientos erróneos del niño que acompañan a sus estados emocionales negativos. Para ello, se enseña al niño a identificar cómo influyen los pensamientos en su conducta, a reconocerlos, analizarlos y buscar pensamientos más adecuados.

6. Autocontrol.

Este método se utiliza para que el niño aprenda a regular su conducta mediante la autoobservación, los autorregistros y los autorrefuerzos contingentes a la realización de tareas adecuadas. Mediante estos procedimientos el niño llega a tener conciencia de sus propios problemas ya que presupone saber pensar, saber preguntarse cuál es el problema o qué es lo que está pasando. La adquisición de este autocontrol permitirá al niño una menor dependencia de su entorno y puede ser una ayuda para consolidar comportamientos aprendidos mediante otras estrategias más conductuales.

Este procedimiento es utilizado cuando ya se ha modificado la conducta del niño y se pretende que se mantenga el cambio conductual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bartzioli, (2013). TDAH y trastornos de conducta en la infancia y adolescencia. Madrid. Pirámide (Ed.) (pp.118-119.)

Bronfenbrenner, U.: <<American research on the development of children in their environment>>, *Report Studies*, París, UNESCO (1995).

Bronfenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2002.

Cardoze, D. (2007) *Los problemas de disciplina en la escuela: manual para docentes*. Panamá: Colección Manuales y textos Universitarios. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1901>

Centre International de l'Enfance: <<Croissance et developpement de l'enfant>>, Courrier du CIE, 30, París (1980), págs. 54-63.

Céspedes, A. (2012) *Niños con pataletas. Adolescentes desafiantes. Cómo manejar los trastornos de conducta en los hijos*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S.A. recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1901>

Chadd, (2013). TDAH y trastornos del comportamiento en la infancia y adolescencia. Madrid. Pirámide (Ed.) (p.27)

Cohler, B.J.; Stott, F.M. y Musick, J.S.: << Adversity, Vulnerability and Resilience: Cultural and Developmental Perspectives>>, en Cicchetti, D.; Cohen, D.J. et al. (comps): *Developmental psychology*, vol.2: *Risk, disorder and adaptation*, pp.753-800.

Cuberes, R. (2013) *Causas de las conductas desafiantes en los alumnos de primaria*. Trabajo Fin de Grado para optar al Título de Maestro de Educación Primaria, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1901>

Díaz, M. I. Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En Comeche, M^a. I. y Vallejo-Pareja, M. A.: *Manual de terapia de conducta en la infancia*. (pp. 419-463) Madrid: Dykinson. Recuperado el 15 de Abril de 2014 de:

<http://netq6.educa.aragon.es/articulos/0049-trastornos-de-conducta-una-guc3ada-de-intervencion-en-la-ecuela.pdf>

Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. En Comeche, M^a. I. y Vallejo-Pareja, M. A.: *Manual de terapia de conducta en la infancia*. (pp. 465-517) Madrid: Dykinson. Recuperado el 15 de Abril de 2014 de: <http://netq6.educa.aragon.es/articulos/0049-trastornos-de-conducta-una-guc3ada-de-intervencion-en-la-ecuela.pdf>

Ehrensaft, E. & Tousignant, M. (2003). Ecología Humana y Social de la Resiliencia. Manciaux, M. (Comp.), *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* (p.160).

Emerson, E. (1995). *Challenging behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1901>

Fernández, E. y Olmedo, M. (1999). *Trastorno del comportamiento perturbador*. Madrid: UNED-FUE. Recuperado el 15 de Abril de 2014 de: <http://netq6.educa.aragon.es/articulos/0049-trastornos-de-conducta-una-guc3ada-de-intervencion-en-la-ecuela.pdf>

Gabel, M., Jésu, F. y Manciaux, M. (comps.): *Bienveillances*, París, Fleurus, 2000.

García, A. et al. (2011). Protocolo de Intervención Psicopedagógica en Alumnos con Trastornos de Conducta. En Gobierno de Aragón de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Guía Práctica: Trastornos de la Conducta: una guía de intervención en la escuela* (pp.80-85)

Garnezy, N.:<<Vulnerability and resilience>>, en Funder,D.C. et al (comps.): *Studying Lives Through Time: Personality and Development*, American Psychological Association, 1993

Grotberg, E. (2001). Nuevas Tendencias. Melillo, A & Suárez, E. N. (Comp.) *Resiliencia, Descubriendo las Propias Fortalezas* (pp.20-22)

Grotberg, Edith (1999): “The International Resiliencie Project”, en R. Roth (ed.), *Psychologists Facing the Challenge of a Global Culture with Human Rights and Mental Health*, (pp. 239-256)

Hicks, R.; Lalonde, R.N. y Peppler, D.: <<Psychosocial Considerations in the Mental Health of Immigrant and Refugee Children>>, *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12, 2 (1993), (pp.71-87)

Langley, D.J. (2008). *Students Challenging behavior and its impact on classroom culture. An investigation into how challenging behavior can affect the learning culture in New Zealand primary schools*. Tesis de Maestría. Universidad de Waikato, New Zealand. Recuperado el 23 de Abril de 2014 de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1901>

Luthar, S. y Cushing, G. (1999): "Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview", en Glantz, M. y Johnson, J. (eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, Nueva York, Plenum Publishers, (pp. 129-160)

Manciaux, E., Vanistendael, S., Lecomte, J & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. Manciaux, M. (Comp.), *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse* (p.23)

Melillo, A., Estamatti, M. & Cuestas, A. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del proceso de resiliencia. Melillo, A & Suárez, E. N. (Comp.), *Resiliencia, Descubriendo las Propias Fortalezas* (p.88)

Melillo, A. & Suárez, E. N. (2001). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. Melillo, A & Suárez, E. N. (Comp.) *Resiliencia, Descubriendo las Propias Fortalezas* (p.40)

Pedreira, J. L. (2004). Introducción: agresión y comportamiento en la adolescencia. *Monografías de psiquiatría: Los trastornos del comportamiento en la adolescencia, 1*, 1-20. Recuperado el 15 de Abril de 2014 de: <http://netq6.educa.aragon.es/articulos/0049-trastornos-de-conducta-una-gu3ada-de-intervencion-en-la-ecuela.pdf>

Suárez Ojeda, N. (1997): "Perfil del niño resiliente", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard van Leer.