



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Proyecto de Tesina

Los Valores como factores protectores en la Conducta
Resiliente Infantil

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presenta

Paula Elizabeth Enciso López

Asesor

Lic. Jorge Montoya AVECÍAS

Dictaminadores

Lic. Isaac Pérez Zamora
Mtra. Angela María Hermsillo
García Como parte del 6°. Seminario de
Titulación: Psicología en Crisis, Emergencias y
Desastres



Tlalnepantla, Edo. de México
Junio 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos



A mi padre:

Leobardo Enciso Ramírez.

Que con su amor, confianza y comprensión me dijo siempre lo mucho que me quiere.

A mi madre:

Carmen López Lozano.

Por su ejemplo para enfrentar los retos de la vida con valentía y determinación, sin darse nunca por vencida. Por su amor inagotable.

A mi hijo:

Atzin Shamed Enciso López.

Por iluminar mi vida con su amor y alegría.

A mis hermanos:

Juan Pablo Enciso López.

María del Carmen Enciso López.

Marcos Leobardo Enciso López.

Por su cariño y apoyo moral en todo momento.

A mi amigo y maestro:

Jorge Montoya Avecias.

Por su amistad y cariño, por hacer más fácil mi camino.

Reconocimientos



A La Universidad Nacional Autónoma de México.

Por haberme otorgado el privilegio de pertenecer a ella.

A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Por permitirme lograr mis metas de crecimiento
y desarrollo profesional.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCION.	
RESUMEN.	
INDICE.	
CAPITULO 1 El comportamiento Resiliente.	1
1.1 Concepto de resiliencia.	1
1.2 Elementos de la resiliencia.	6
1.3 Situaciones de riesgo.	14
1.4 Características del niño Resiliente.	18
1.5 El comportamiento Resiliente basado en la propuesta de Análisis del Modelo CASIC.	23
CAPITULO 2. LOS VALORES COMO FACTORES PROTECTORES.	25
2.1 Conceptos y elementos de los valores.	25
2.2 Sistema de valores.	32
2.3 Los valores y su relación con el comportamiento Resiliente.	37
CAPITULO 3. PROPUESTA A PROFESORES PARA FOMENTAR LA RESILIENCIA INFANTIL.	49
3.1 Justificación.	49
3.2 Sugerencias (alcances y límites).	51
3.3 Actividades.	52
3.4 Comentarios finales.	97
CONCLUSIONES.	98
BIBLIOGRAFIA.	107

Resumen

La presente investigación documental –tesina- es sobre la relación que existe entre la Resiliencia y los Factores sociales. Establece la necesidad de enmarcar éstos como factores protectores factibles de educar en la escuela primaria.

Se revisa en el capítulo 1, el concepto actual de la Resiliencia, sus elementos, las situaciones de riesgo, las características psicológicas del niño resiliente y el comportamiento resiliente. En el capítulo 2, se analizan los valores como factores protectores de la resiliencia, describiendo el concepto y los elementos que los caracterizan; los sistemas de valores y los valores y su relación con el comportamiento resiliente.

Para el capítulo 3, a través de una propuesta metodológica para profesores, se busca promover el conocimiento y fomento de la conducta resiliente enfatizando en los valores sociales -como la compasión, la empatía, la cooperación, el valor, la determinación, el compromiso, la igualdad, la justicia, la honestidad, la integridad, el humor, la independencia, la confianza en uno mismo, la lealtad, la paciencia, el orgullo, la inventiva, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia, la actitud de ayuda-, que permita identificarla en niños que viven en ambientes familiares de alto riesgo. Dando un espacio dentro del quehacer educativo en talleres para docentes de Educación Primaria quienes actuarán finalmente como promotores de la conducta resiliente infantil y por tanto como Educadores para la VIDA.

Introducción

D

urante estos últimos años ha crecido la preocupación por dar una mejor educación de valores, que podría por otra parte otorgar mejores oportunidades de vida a niños resilientes. Al respecto el Plan y Programas

de estudio de Educación Primaria (SEP,1993) establece que la educación cívica es un proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia.

El plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, que alcanzan 800 horas anuales, de las cuales 40 horas anuales son destinadas a la educación cívica, repartidas en una hora semanal.

Por otro lado la fundación “Vamos México” ha crecido la Guía de Padres que tiene como objetivo ofrecer herramientas par promover la unión y valores familiares, respeto, aceptación y cariño entre padres e hijos.

Se describe de manera general, las etapas de desarrollo infantil para aprender a observar al niño y comprender sus procesos individuales de crecimiento, sugiere además actividades sencillas para mejorar el espacio familiar. La Guía está dedicada a los padres de niños de 0 a 5 años (Guía 1) y de los 6 a los 12 (Guía 2). Otra propuesta para educar los valores es el manual “Valores para Vivir” realizado por la UNICEF (2001) con el propósito que se cita en el preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas: “Para reafirmar la fe en los derechos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona Humana”. Es una iniciativa que ofrece principios y recursos para el desarrollo integral de la persona, reconociendo su dimensión física, intelectual, emocional y espiritual. Sugiere como organizar actividades que ayuden a potenciar el desarrollo de los valores en el aula en los diferentes ámbitos, cognitivo, afectivo, motriz, social y espiritual.

De ésta manera un reto de la educación es plantear propuestas, desde los diferentes programas de estudio, crear estrategias que hagan emerger las capacidades de

seguridad, autoestima y autonomía entre otras, permitiendo que los niños resilientes crezcan y se formen plenamente como personas en la realización de sus valores.

Como agentes educativos podemos desarrollar acciones que promuevan la resiliencia a través de los valores de la compasión y empatía, la cooperación, el valor, la determinación y compromiso, la igualdad y la justicia, la actitud de ayuda, la honestidad e integridad, el humor, la independencia, la confianza en uno mismo, la lealtad, la paciencia, el orgullo, la inventiva, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia (Schiller,2003). El psicólogo por tanto, debe estar capacitado para intervenir y proponer un programa de acción para fomentar el comportamiento Resiliente.

Cyrulnik (2003) menciona que la resiliencia es un proceso en el cual interviene una persona significativa. A veces basta con una maestra o maestro por ejemplo, que pueda dar cuerpo al significado de “Es posible salir airoso”. Todo lo que permite la reanudación del vínculo social permite reorganizar la imagen que el herido se hace de sí mismo, y es ésta maestra o maestro por medio de los valores que ante la imposibilidad de evitar su exposición a condiciones desfavorables, al menos pueda garantizarle niveles de desarrollo adecuados.

Al propiciar la conservación por sobre la recuperación, a través de un programa de acción vuelve factible la idea de pretender igualar las posibilidades de desarrollo a todos los niños, sin importar sus diferencias de origen (Kotliarenco, 1997).

Por todo lo anterior el objetivo general de este trabajo es realizar una investigación de tipo documental sobre los Valores como Factores protectores en la Conducta Resiliente Infantil, que permita generar una propuesta de sensibilización y capacitación a profesores.

C

omportamiento

Resiliente

“Lo importante no es lo que hicieron de nosotros, sino lo que nosotros hacemos con eso que hicieron de nosotros”

Jean Paul Sartre

1.1 Concepto de resiliencia

Q

ue algunos individuos resisten mejor que otros los avatares de la vida, la adversidad y la enfermedad es un hecho admitido desde hace siglos, pero que en gran parte no se ha explicado. Durante mucho tiempo se atribuyó esta característica poco común a una “constitución” especial; ha sido recientemente cuando se ha tenido en cuenta la interacción entre el individuo y sus allegados, sus condiciones de vida y por último su ambiente vital lo que ha suscitado estudios sistemáticos fecundos (Manciaux, 2001).

El concepto de resiliencia nació a comienzos de los años ochenta, completamente dominados por el significado de *invulnerabilidad*; se entendió dicho el término como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas, posteriormente se vio que el concepto de invulnerabilidad era un tanto extremo y que podía cargarse de connotaciones biologicistas, con énfasis en lo genético (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, 1988).

De este modo hace mutis la invulnerabilidad y he aquí que llega la *resiliencia*, que implica un efecto duradero, un proyecto de vida, es dinámica, es algo en gran medida adquirido, que varía conforme va desarrollándose la existencia y que difiere en función de la naturaleza del estrés.

El creador del concepto de *resiliencia* es una mujer Emma Werner, psicóloga al más puro estilo estadounidense, poco interesada por lo que pasa en la cabeza y en el alma de las personas pero preocupada por las cosas concretas y visibles (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, 2004).

Machaerl Rutter (1993) precisó las diferencias que oponen la resiliencia al concepto de “*invulnerabilidad*”, señaló sabiamente que la resiliencia jamás es absoluta, tiene límites, que puede variar tanto en función del tipo de agresión como en función de los periodos de la vida, que el origen de la resiliencia no es nunca puramente intrínseco y epigenético (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, 2004).

El concepto de resiliencia se trata de un proceso, es un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural.

La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes, donde el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que le impulsan a correr mundo y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso

externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso (Cyrulnik, 2001, pág. 5).

La resiliencia no designa solamente la capacidad de resistir en la adversidad, sino también la actitud para transformar una experiencia personal dolorosa en una experiencia dinámica que permita abrir otros horizontes (Cyrulnik, 2002).

Hay muchas definiciones de la resiliencia, en su mayoría traducidas del inglés: capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, 1995). Pero, en la resiliencia se distinguen dos componentes; la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada con un atributo con que los niños nacen o adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1985).

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993. En: Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Al reflexionar sobre las diferentes definiciones Cyrulnik B., Tomkiewicz S., Guénard T., Vanistendael S. y Manciaux M. (2004), consideran al propio concepto de resiliencia polisémico y distingue tres cuadros clínicos:

Uno muy amplio que agrupa a todos aquellos quienes se encuentran viviendo de una forma autónoma en la sociedad sin haber pasado por el psiquiatra, la cárcel o la asistencia social. Esta definición implica la posibilidad de conducta amoral y asocial. Tomemos el ejemplo del niño de la calle; para sobrevivir y ser resiliente, debe saber robar, huir de los policías e incluso matar.

La segunda definición, más restrictiva es la de Stefan Vanistendael (1994), para ellos, ser resiliente, no es sobrevivir, ni siquiera de manera autónoma; es preciso convertirse en un ser humano moral, incluso oblativo, que consiga hacer el bien a su alrededor, que sea socialmente correcto.

La tercera acepción es aún más restrictiva, para merecer la etiqueta de resiliente ya no basta ser políticamente correcto, es preciso recobrase y subir muy alto, es necesario tener más éxito que la mediana de las personas y servir de modelo a las poblaciones maravilladas (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael, Manciaux, 2004).

Con el fin de explicar de una forma flexible y pragmática la resiliencia Stefan Vanistendael y Lacomte (2003), ideó el modelo de la casita que representa un dominio de intervención potencial para los que desean contribuir a construir, mantener o reestablecer la resiliencia. La casita parece responder eficazmente a la necesidad de una síntesis práctica.

En primer lugar, se encuentra el suelo sobre el que está construida: se trata de necesidades materiales elementales como la alimentación y los cuidados básicos para la salud.

Posteriormente el subsuelo, la red de relaciones más o menos informales: la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de escuela o los colegas del trabajo; el sentimiento de ser profundamente aceptado se sitúa en los cimientos del modelo de la casita, porque su importancia es primordial para que una persona se vuelva resiliente.

En la planta baja localizamos una capacidad fundamental; hallar un sentido, una coherencia a la vida. Descubrir un sentido a la vida puede realizarse gracias a una cierta filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia; algunos percibirán ese sentido a través de una experiencia

religiosa. Este nivel es igualmente el de los proyectos concretos. Ciertos adultos resilientes descubren un sentido a su vida comprometiéndose en una relación altruista. En la planta baja ubicamos también, el jardín, el contacto con la naturaleza, del simple paseo a la actividad en una granja, que puede ofrecer posibilidades pedagógicas importantes.

En el primer piso se sitúan tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación. En cuanto a la tercera habitación de este piso, contiene las estrategias de adaptación que permiten no solamente proteger al individuo de sufrimientos demasiado pesados de sobrellevar, sino también liberar energías, proporcionar otra perspectiva sobre la realidad. La más importante de entre ellas es ciertamente el humor que al igual que el juego, es a menudo olvidado, pese a que construye una fuerza considerable de resiliencia en muchas situaciones. El altillo: representa la apertura hacia otras experiencias, enfrentar de manera constructiva y positiva situaciones con las que no estamos familiarizados para analizar la información o experiencias de manera objetiva.

El modelo de la casita de la resiliencia no es una estructura fija. Como una verdadera casa, debe ante todo ser construida, luego tiene una historia, necesita de cuidados y reparaciones. La casita puede ser usada en múltiples situaciones, para hacerse una idea de la resiliencia manifiesta o potencial de un individuo, pero también de un grupo. Se puede incluso utilizar para verificar cómo una actividad puede contribuir a la resiliencia.

Como una casa real, la casita puede sufrir las consecuencias de desastres como el fallecimiento de un pariente, la pérdida del empleo, una enfermedad grave, la guerra, la necesidad de abandonar todo y huir, los abusos, la violencia, etc. La casita de la resiliencia puede encontrarse destruida y entonces debe ser reconstruida (Cyrulnik, 2002).

1.2 Elementos de la Resiliencia

Los factores protectores

Los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Se pueden distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúa reduciendo la probabilidad de daños; familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral. Los internos se refieren a atributos de la propia persona; estima seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Grotberg, 1998)

Stefan Vanistendael (1997. En: Cyrulnik 2004), afirma que los factores de protección corresponden a diferentes elementos del entorno o de la persona que protegerían al individuo contra el efecto de diversos tipos de estrés, impidiéndole de este modo desarrollar una grave conducta de inadaptación social.

La autoestima, la inteligencia y el autocontrol, pueden revelarse como sólidos factores de protección así como la red social exterior a la familia, podrían ayudar al joven a resistir las influencias nefastas de su entorno. Por otro lado un mismo factor puede a veces tomarse como de riesgo y a veces como de protección, pues los individuos se sitúan por lo general en un continuo. Encontrarse a uno u otro lado de este continuo cambia la polaridad de la variable.

Al respecto Rutter (1985, en: Klotliarenco, 1997) menciona que el concepto de factor protector alude a las influencias que modifican mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo; sin embargo, esto no significa que ellos tengan que constituir experiencias positivas o benéficas, con respecto a las que difieren en tres aspectos cruciales:

Un factor protector puede no constituir un suceso agradable. En ciertas circunstancias, los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares.

Los factores protectores a diferencia de las experiencias positivas, incluye un componente de interacción. Las experiencias positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los anteriores por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable.

Un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona. Las niñas por ejemplo, parecen menos vulnerables que los niños ante diferentes riesgos psicosociales Rutter (1990), alude al género masculino como una variable que genera una mayor vulnerabilidad al riesgo, y da cuenta de los mecanismos que subyacen a esta característica:

*Los varones estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa;

*En situaciones de quiebre familiar, los niños tienen más probabilidad que las niñas de ser reubicados en alguna institución;

*Los niños tienden a reaccionar a través de conductas opocionistas con mayor frecuencia que las niñas, lo cual a su vez genera respuestas negativas de parte de los padres;

*En general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que las de las niñas, lo cual a su vez, a castigar más severamente estos comportamientos en los varones.

Al mismo tiempo señala, que es importante identificar los factores de riesgo y protección en tanto éstos permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de desarrollo del niño, ello en tanto es probable que jueguen roles claves en el proceso involucrado en las

respuestas de las personas a las situaciones de riesgo. Afirma que, estos conceptos tendrían un valor limitado como medio de encontrar nuevas aproximaciones a las estrategias de prevención, además es necesario hacer notar tal como se menciona más adelante que muchas y muy diversas variables pueden constituir un factor de protección en una situación, y como factor de vulnerabilidad o de riesgo en otra.

Por estas razones, Rutter (1995. En: Kotliarenko, 1997), indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. También afirma que, tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactivos, ambos, más que ser atributos permanentes o experiencias, son procesos que se relacionan con momentos claves en la vida de una persona. Resulta de mayor precisión utilizar el término de *mecanismo protector* cuando una trayectoria que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo.

De igual modo un proceso será considerado de *vulnerabilidad* cuando una trayectoria previamente adaptativa se transforma en negativa. Es preferible referirse más a procesos protectores que ausencia de vulnerabilidad, en aquellas situaciones en que los mecanismos involucrados en la protección parecen ser distintos a aquellos involucrados en los mismos mecanismos de riesgo (Rutter, 1990).

Por su parte Reichers y Weintraub (1992), consideran que los mecanismos protectores son tanto los recursos ambientales que están disponibles para las personas, como las fuerzas que éstas tienen para adaptarse a un contexto. Además, de ser característicos de los niños y niñas que se consideran tanto de alto riesgo, como los que no muestran signos tempranos de desviación, en términos de salud mental.

Según Wemer (1993), los factores protectores operarían a través de tres mecanismos diferentes:

*Modelo compensatorio: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan aditivamente en la predicción de una consecuencia y el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo.

*Modelo del desafío: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia (cuando no es excesivo). Estrés y competencia tendrán una relación curvilínea.

*Modelo de inmunidad: hay una relación condicional entre estresores y factores protectores. Tales factores modulan el impacto del estrés en calidad de adaptación, pero pueden tener efectos no detectables en ausencia del estresor.

Además distinguen además cuatro aspectos que se repiten de manera recurrente que ayudan a promover los comportamientos resilientes. Uno de estos aspectos apunta a las características del *temperamento*, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otras personas.

El segundo aspecto es la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada.

El tercer aspecto, habla de la naturaleza de la familia respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños.

El cuarto aspecto, apunta a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un padre/madre sustituta, o bien instituciones tales como la escuela, agencias sociales o la iglesia entre otros.

Fergusson y Lynskey (1996), mencionan una serie de factores que actúan en calidad de protectores y por tanto pueden mitigar o proteger los efectos de *deprivación temprana*, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo.

Entre estos factores se encuentran:

Inteligencia y habilidad de resolución de problemas. Se ha observado que los adolescentes resilientes muestran una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes. Según los autores, esto significa que una condición necesaria aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio.

Género. El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, con mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres, como ya se he comentado anteriormente.

Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

Apego parental. Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento, con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.

Temperamento y conducta. Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.

Relación con pares. Fergusson y lynskey (1996), afirman que los niños resilientes se caracterizan por tener una relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes

Por otra parte Werner (1993), apunta la importancia que reviste para los hogares que se desenvuelven en ambientes de alto riesgo la participación en algún grupo religioso. Se sugiere que la iglesia, como grupo de apoyo social, refuerce las políticas parentales de crianza y provee a los niños de influencias con pares que refuerzan los valores familiares, constituyéndose por tanto en un elemento relevante dentro del desarrollo positivo de estos niños.

Afirma que las familias de niños resilientes de distintos medios socioeconómicos y étnicos poseen firmes creencias religiosas, las que proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas, especialmente en tiempos de adversidad. La religión parece dar a los niños resilientes y a sus cuidadores, un sentido de enraizamiento y coherencia.

En el Internacional Resilience Project, Grotberg (1995), estudió la presencia de factores resilientes en niños entre la infancia y los doce años. Es decir, en lugar de identificar niños resilientes y conocer las características o factores que los diferencian de sus pares no resilientes, la autora trabajó con base en estos factores con el fin de determinar de qué forma estos eran promovidos en los niños.

Los factores de resiliencia estudiados fueron identificados a través de informes que se habían realizado con anterioridad respecto de niños y adultos, que daban cuenta de cómo ellos enfrentarían una situación adversa; además de, cómo estas personas enfrentaron una situación reciente de adversidad.

Los resultados señalaron que, ningún factor en particular y por sí solo promovía la resiliencia. A modo de ejemplo, la autoestima que si bien constituye un rasgo de resiliencia, no promueve por sí sola un comportamiento resiliente a menos que estén involucrados otros factores.

En este estudio la inteligencia mostró no ser capaz por sí sola de actuar como mecanismo protector, a menos que lo hiciera actuando conjuntamente con la presencia de profesores o amigos que alentaran a los niños a examinar maneras alternativas de enfrentar y sobrellevar adversidades, la habilidad de obtener ayuda cuando la necesitara, además de identificar y compartir sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer.

La literatura hasta la fecha sostenía que, la capacidad intelectual era requisito fundamental para los comportamientos resilientes. Para examinar este aspecto, Grotberg (1995), realizó un estudio en el que se observó la competencia intelectual en personas de distintos grupos sociales de diferentes países con escaso nivel de escolaridad, o bien otro tipo de indicadores que dieran cuenta de un bajo nivel intelectual.

Los resultados fueron distintos a los estudios anteriores e indicaron que, a pesar de la aparente limitación intelectual, estas personas estaban realizando acciones que promovían comportamientos resilientes en los niños.

Por lo que sostiene que, sugerir que la manifestación de comportamientos resilientes está sujeta de alguna forma a que las personas tuvieran un nivel promedio de inteligencia, significaría que de esta forma quedaría eliminado automáticamente el 40% de la población. Esto, de acuerdo a lo que indican los *test* estandarizados.

Como ya se había mencionado un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector según las circunstancias. Esto es, la reducción del impacto a la vulnerabilidad se produce al comprender más ampliamente el significado de peligro, haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente o contar con el respaldo necesario y aprender a desarrollar alternativas de respuesta que no sean destructivas, recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de las respuestas para la solución de problemas que son parte del devenir humano. En un pequeño estudio realizado en Costa Rica se pudo constatar que los adolescentes en cuyos hogares se comentaban los problemas que cualquier miembro afrontaba y se conversaba habitualmente sobre alternativas reales de solución o enfrentamiento, desarrollaban un mayor sentido de competencia para conducirse en situaciones adversas (Krauskopf, 1994).

En su nuevo tratado de psiquiatría del niño y el adolescente, Petit y colaboradores (1999, pág 3041-3046), exponen ideas parecidas creen que el dualismo vulnerabilidad-recurso tiene una dinámica evolutiva. “*Lo que en un tiempo puede servir de recurso, luego se puede convertir*”, la vulnerabilidad como estado de crisis tiene un potencial positivo. Si se denomina la situación de riesgo, favorece el desarrollo de las potencialidades.

Se pueden hallar factores de protección en el individuo, en la familia y en el ambiente:

Ante situaciones traumáticas, el niño puede usar sus propios recursos internos; entre ellos un CI elevado, buena capacidad de resolver problemas; capacidad de planificar, uso de estrategias de coping, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, lugar de control interno, competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda); alta autoestima; temperamento fácil; un apego asegurador; y uso adecuado de mecanismos de defensa (negación, intelectualización, creatividad, sentido del humor).

Muchos investigadores han podido identificar procesos protectores en la familia, como tener buena relación al menos con uno de los pares o con un miembro de la familia próxima, padres competentes, buena educación y el apoyo del cónyuge en la adultez.

También el ambiente puede tener un papel facilitador. Un apoyo social fuera de la familia puede proteger de la adversidad; las personas que apoyan –verdaderos tutores de resiliencia según Cyrulnik(2003),- pueden ser iguales, profesores, vecinos, terapeutas; la escuela también tiene un papel positivo, ya que el ambiente educativo es abierto, permite orientar y fijar normas. Algunos autores han observado que participar en actividades religiosas (culturales, asociativas o humanitarias) actúa en el mismo sentido (Theis, 2003. En: Manciux, 2001).

Entre los factores personales protectores que pueden ser fomentados y que se vinculan con el desarrollo de la resiliencia está la posibilidad de establecer una autoestima positiva, basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, oportunidades de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, tomar decisiones y prever consecuencias, incrementar el *locus* de control interno esto es, reconocer en sí mismo la posibilidad de transformar circunstancias de modo que respondan a sus necesidades, prevención y aspiraciones.

1.3 Situaciones de riesgo

Aunque se han podido poner de manifiesto muchos factores de riesgo, hay que ser conscientes de que para hacer programas de prevención nunca hará falta eximir al niño del riesgo “es la exposición al riesgo lo que provoca la intervención de los mecanismos de resiliencia”. Según Theis (2003, pág. 16-42) “*Un factor de riesgo de inadaptación social es un suceso o una condición orgánica o ambiental que aumentan la probabilidad de que el niño desarrolle problemas emocionales o de conducta*”.

Se pueden agrupar los factores de riesgo en cuatro categorías:

En primer lugar una *situación familiar perturbada*: trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, larga separación del *caregiver* (persona que cuida del niño los primeros años de su vida), ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencias familiares – maltrato físico y/o psíquico, incesto-, separación de los padres, entrega a otra familia;

Otra categoría engloba los factores sociales y ambientales. Podemos la pobreza o una situación socioeconómica precaria de los padres.

Los problemas crónicos de *salud*, sea del niño o de su entorno íntimo; como una deficiencia física o una enfermedad grave, forman otro conjunto de factores de riesgo.

Finalmente, hay que distinguir las amenazas vitales que la guerra, las catástrofes naturales o los traslados forzosos constituyen para el niño.

Es especialmente importante recordar que los factores de riesgo no actúan de modo aislado. Hay que tomar en cuenta muchos indicios: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, y los elementos temporales como la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar (Theis, op. cit.).

Riesgo implica la probabilidad que la presencia de una o más características o factores incrementen la aparición de consecuencias adversas para la salud, el proyecto de vida, la supervivencia personal o de otros. El conocimiento del riesgo de una medida de la necesidad de atención y la integridad de los factores que se toman en cuenta, aumenta la posibilidad de que la intervención sea adecuada. Sin embargo no conduce a la certeza de que el daño se produzca. Se ha constatado, por ejemplo, que el riesgo de tener un accidente es distinto para individuos y grupos de individuos de una población determinada (Suárez y Krauskopf, 1992).

Este enfoque llevó también a identificar *factores sociales y comportamentales* como elementos conducentes al mayor riesgo de ser dañado, como la accesibilidad social al alcohol, el tabaco y el estrés personal. Un factor de riesgo puede ser un eslabón en la cadena que lleva a la enfermedad o daño, como también puede ser un indicador de la presencia de ese eslabón. La utilidad de estos factores es que son observables o identificables antes de que se produzca el hecho que predicen. Un ejemplo simplificado; sería predecir que si un muchacho conduce una motocicleta puede tener un accidente (Jessor, 1991).

Es importante destacar que la situación puede ser de *alto riesgo* en un momento del ciclo vital y dejar de serlo en otro período. Esto se debe a que logros del desarrollo personal como son la adquisición de capacidades biológicas, psicológicas y recursos sociales influirán tanto como las condiciones del entorno de acuerdo al grado en que sean protectoras, peligrosas o incapacitantes.

Su interacción con las potencialidades y destrezas personales determinará en buena medida la vulnerabilidad del individuo o grupo. Por lo tanto, las consecuencias destructivas del riesgo varían durante el ciclo vital en relación a los procesos de maduración, las condiciones de protección y los recursos personales para efectuar ajustes o integraciones transformadoras de la situación.

Además, los daños biológicos o psicosociales que un individuo experimente, pueden no hacerse evidentes en el momento mismo de las condiciones de riesgo situaciones de la niñez, afectarán aspectos que se presentan en la fase juvenil ó, vulnerabilidades sufridas en el período adolescente pueden influir negativamente la fase adulta. Así habrá comportamientos juveniles que en la adultez se traducirán en drogadicción, alcoholismo, delincuencia, SIDA (Weinstein, 1992).

El enfoque de riesgo, aplicado a la adolescencia, ha destacado particularmente las conductas riesgosas de los propios jóvenes como factor que conduce a la morbimortalidad. Como lo señala Irwin (1995.En: Kotliarenco,1997), “Poscomportamientos asociados a la mortalidad y morbilidad predominante en la adolescencia comparten un tema común: la toma de riesgos”(pág. 28-37).

Los daños más frecuentemente encontrados son: accidentes automovilísticos, muerte por inmersión, embarazo indeseado, SIDA y otras enfermedades sexualmente transmisibles, suicidios, homicidios, otras lesiones no buscadas, drogadicción, comportamiento delictivo, promiscuidad crónica (Krauskopf, 1992).

Las conductas juveniles que se han identificado como factor de riesgo son: las relaciones sexuales particularmente precoces, sin protección y con múltiples parejas; el consumo intensivo de alcohol y otras drogas, incluido el tabaco; la conducción de vehículos a edades tempranas y sin utilización de los elementos de protección (cinturón de seguridad, casco en el caso de las motocicletas) en estado de ebriedad o siendo pasajero de un conductor ebrio, propensión a peleas físicas, particularmente portadores de armas blancas o de fuego (Kotliarenco, 1997).

Weinstein (1992) destaca algunas conductas que son producto de la situación de pobreza en América Latina como la incorporación prematura al empleo, al desempeño de trabajos marginales y la menor contractualidad, que conduce a falta de protección de su salud y derechos salariales; la desocupación prolongada; conflictos de tipo legal o penal, especialmente aquellos que conducen a experiencias de detención y reclusión; la repitencia reiterada durante la permanencia en el sistema escolar y la expulsión por causas académicas o disciplinarias, así como la deserción temprana del sistema, la carencia de redes de apoyo para enfrentar las dificultades que experimente en su familia, empleo, sexualidad, adicciones, estados depresivos, etc.

Larson (1988), señala que *“Si buscamos un equivalente del rito de pasaje adolescente en nuestra sociedad podemos ver que, en el presente, los desafíos esforzados que se designan para servir como demostración decisiva en los roles prestigiosos de nuestra sociedad, probablemente no sean tanto el vigor físico como la propia independencia personal y la capacidad para pensar y trabajar. Los proyectos académicos, las disertaciones y tesis se acercan más a esta descripción”* (pág.19). Evidentemente tal opción sólo es accesible a un número reducido de jóvenes, que aún para ellos, estos ritos valoran sólo la esfera intelectual y no consideran los aspectos socioafectivos ni físicos.

Es posible que los comportamientos de riesgo como fumar, manejar carros audazmente, beber, sean equivalentes de ritos de pasaje generados en la propia subcultura juvenil cuando no encuentran oportunidades de probar su pasaje a la adultez mediante la prueba de sus nacientes destrezas ante una sociedad que los acoja.

Jessor (1991), sugiere diferencias entre 1) Conductas de riesgo que son las que comprometen aspectos del desarrollo juvenil e incluso, en ocasiones, buscan el peligro en sí mismo y 2) conductas que involucran riesgos, que son propias de los y las jóvenes que asumen cuotas de riesgo (no muy diferentes de los adultos) consientes de ello y como parte del compromiso y la necesidad de un desarrollo enriquecido y más pleno. Estima además infortunada la tendencia a considerar a todos los adolescentes como personas que tienen conductas de riesgo, por cuanto la generalización lleva a que las conductas de riesgo se expliquen por darse en adolescentes y no permite profundizar en aquellos jóvenes que realmente tienen un estilo de vida consistente en conductas de riesgo (verdaderos factores de riesgo) cuya vulnerabilidad los constituyen en importantes grupos meta para la promoción de su salud, bienestar e inserción social.

La reformulación psicosocial del concepto de riesgo condujo a un análisis de costo benéfico de la conducta, lo que se hace particularmente importante en el enfoque que se dé a la juventud, Jessor (1991) ejemplifica su posición con las campañas antidrogas que le enseñan al adolescente a decir NO. Plantea que la posibilidad que los adolescentes abandonen un comportamiento tan riesgoso está relacionada fuertemente con la posibilidad que se le ofrezcan alternativas de satisfacción valiosas para ellos.

La insatisfacción o preocupación que los adolescentes tienen por su rendimiento personal (tanto educativo como laboral), la carencia de nutrientes tanto socioafectivos como cognitivos, muestran su necesidad de un presente que les abra posibilidades de descubrimiento, certeza acerca de sus propias capacidades y valores. Esto es particularmente importante en las consideraciones de intervenciones preventivas, pues los aspectos que se tratan son de alta sensibilidad, intimidad ante numerosas implicaciones personales y socioculturales.

Jessor (1991), señala que “fumar, beber, la conducción peligrosa de vehículos o la actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; establecer autonomía relación a sus padres, repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, manejar ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez”(pág. 87). La posición del autor es destacar la complejidad de la intervención para que logre ser efectiva.

1.4 Características del niño Resiliente

El término resiliencia está asociado siempre con tensión, estrés, ansiedad, situaciones traumáticas y hasta el momento no tienen un origen claramente identificado. Es algo consustancial a la naturaleza humana, pero que no necesariamente siempre se activa, o aún cuando esté activada genere una solución positiva. Esta situación misteriosa está basada también en la evidencia de que los elementos constitutivos de la resiliencia están presentes en todo ser humano y evolucionan a través de las fases del desarrollo o ciclo vital, pasando de ser comportamientos

intuitivos durante la infancia, a agudizarse y ser deliberados en la adolescencia, hasta ser introyectados en la conducta propia de la edad adulta (Puerta Maya: Wolin y Wolin, 1999).

Los siete factores que caracterizan la resiliencia son:

El *insight* o perspicacia, es decir, capacidad para observar y observarse a sí mismo simultáneamente, para hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas.

Independencia o capacidad para mantener distancia física y emocional con respecto a los problemas sin caer en el aislamiento.

Relación o capacidad para crear vínculos íntimos y fuertes con otras personas.

Iniciativa o disposición para la auto-regulación y la responsabilidad personal necesarios para lograr autonomía e independencia.

Humor y creatividad, entendidos como la capacidad para encontrar el lado divertido de una tragedia, para crear orden, belleza y objetivos a partir del caos y del desorden. Generalmente son manifestación de que la adversidad ya ha sido superada.

Y por último, *Moralidad* o habilidad para desearle a otros el mismo bien que se desea para sí mismo y comprometerse con valores específicos, unida a la destreza para darle sentido a la propia vida (Wolin y Wolin, 1999).

Diversos estudios han demostrado que ciertos atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son: control de las emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima (concepción positiva de sí mismo), empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor), capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, cierta competencia cognitiva, capacidad de atención y concentración.

También se han encontrado condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente como son: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona (Tutor Resiliente); la relación de aceptación incondicional de un adulto significativo; la extensión de redes informales de apoyo (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Grotberg, 1998).

Frecuentemente, se define al niño resiliente como aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Esto pareciera demasiado abstracto para llevarlo a la práctica, por lo que se ha tratado de sintetizar y expresar más gráficamente aquellos atributos que han sido consistentemente identificados como los más apropiados de un niño o adolescente *resiliente*. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

Competencia social

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas, además son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto y tener comportamientos prosociales.

Una cualidad que se valora cada vez más y se relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.

Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja; es frecuente que se inicien relaciones sentimentales que tengan valor como indicadores positivos de competencia social. En este aspecto del perfil, el adolescente resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos.

Resolución de problemas

Las investigaciones sobre los niños resilientes han descubierto que la capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Ya en la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos. Los estudios hechos con adultos que sufran de problemas psicológicos han identificado consistentemente la falta de esa capacidad en la infancia. Por el contrario, los estudios hechos con personas resilientes encuentran repetidamente la presencia de capacidades para la resolución de problemas en la infancia. Por ejemplo Rutter (1993), halló que era especialmente prevalente, en la población de niñas abusadas durante la infancia pero que llegaron a ser adultas sanas, la presencia de destrezas para planificar que les resultaron útiles en sus matrimonios con hombres “normales”.

Lo escrito sobre los niños de la calle que crecieron en barrios marginales provee un ejemplo extremo del rol que esas habilidades tienen en el desarrollo de la resiliencia, dado que esos niños deben lidiar continuamente con un ambiente adverso, como única manera de sobrevivir. Las investigaciones actuales muestran también que esas destrezas para solucionar problemas son identificables a temprana edad. Así es como el niño preescolar que demuestre ser capaz de producir cambios en situaciones frustrantes, posiblemente sea activo y competente en el período escolar.

Autonomía

Se han usado diferentes definiciones del término “autonomía”. Unos se refieren a un fuerte sentido de independencia; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Del mismo modo han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

En el trabajo con niños de familias alcohólicas, se ha visto que si ellos quieren enfrentar exitosamente los dilemas del alcoholismo, deben desarrollar un distanciamiento adaptativo; es

decir, alejarse del foco familiar de comportamiento disfuncional. Los niños resilientes son capaces de distinguir claramente por sí mismos, entre sus experiencias y la enfermedad de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. La tarea del distanciamiento adaptativo implica dos desafíos: uno, descomprometerse lo suficiente de la fuerza de la enfermedad parental para mantener objetivos y situaciones en el mundo externo de pares, escuela y comunidad; otro, sacar a la familia en crisis de su posición de mando en el mundo interno del propio niño. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas.

Sentido de propósito y de futuro (Proyecto de vida)

Relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y de futuro o proyecto de vida. Dentro de esta categoría entran varias cualidades repetidamente identificadas en lo publicado sobre la materia como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral.

Aunque los estudios actuales permiten identificar características adicionales de los niños resilientes, las cuatro que hemos mencionado engloban los atributos que frecuentemente están asociados con experiencias exitosas de la vida. De allí que las consideramos como los factores básicos para constituir el perfil del niño Resiliente.

1.5 El comportamiento resiliente, basado en la propuesta de análisis del Modelo CASIC.

Grotberg (1995), ha creado un modelo donde es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: "Yo tengo", "Yo soy", "Yo estoy", "Yo puedo".

En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de "tengo" personas alrededor en quienes confío, quienes me quieren incondicionalmente, personas que me ayudan cuando estoy en peligro; éstas pueden tratar al niño o adolescente en una forma que fortalezca las características de "soy" una persona digna de aprecio y cariño y de "estoy" seguro de que todo saldrá bien; las características de "puedo" hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Se puede explicar estos verbos entendiendo su sentido de la siguiente manera:

TENGO

Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.

Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar 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.

SOY

Una persona por la que los 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.

Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

ESTOY

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

Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo. Rodeado de compañeros que me aprecian.

PUEDO

Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan. Buscar la manera de resolver mis problemas.

Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar. Encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.

Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres. Sentir afecto y expresarlo.

Como agentes de salud y educadores podemos promover la resiliencia si procuramos que la crianza y la educación formal y la infancia aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño que crece (Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez, Grotberg, 1998).

Capítulo 2

Los Valores como factores protectores

“Solamente aquellos que sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo; recuperar cuanto de Humanidad hayamos perdido”.

E: Sabato.

2.1 Concepto y elementos de los valores

E

l concepto de valor fue adaptado por la Filosofía como término proveniente de la Economía, cuya etimología es la de costo, precio. Fue difundido y popularizado durante el siglo XIX y particularmente en el siglo XX por R: Karen, F. Nietzsche, los

Los valores como factores protectores en la Conducta Resiliente Infantil

neokantianos, G. Müstenberg, W. Windelband, H. Rickert y otros que concibieron que muchos problemas filosóficos podían ser aglutinados y tratados bajo el término de valor, es decir; lo que es deseable y debe ser, o que fue y será, a diferencia del hecho (Cardoso, 1999).

Pueden distinguirse como aspectos medulares que el valor tiene una significación socialmente positiva, por tanto es discutible que se hable de valores negativos. Los valores, en tanto valores humanos, están vinculados a la actividad práctica del hombre, por lo cual es indispensable el carácter activo del individuo para lograr su formación y desarrollo.

Los valores representan convicciones básicas de un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible, desde el punto de vista personal o social, a un modo contrario o inverso de comportamiento o estado final de existencia (Robbins, 1987).

Para Rockeach (1976. En: Abreu, 2002), un valor es una convicción o creencia estable en el tiempo de que un determinado modo de conducta o una finalidad existencial es personalmente o socialmente preferible a su modo opuesto de conducta o a su finalidad existencial contraria. Mientras que García y Dolan (1997. En: Abreu, 2002), afirman que los valores son aprendizajes estratégicos relativamente estables en el tiempo de una forma de actuar es mejor que su opuesta para conseguir nuestros fines, o lo que es lo mismo, para conseguir que nos salgan bien las cosas.

Por su parte Rodríguez (1995), dice que los valores son categorías generales dotadas también de componentes cognitivos, afectivos y de elementos capaces de predisponer la adopción de una determinada conducta, difiriendo de las actitudes por su generalidad. Unos pocos valores pueden encerrar una finalidad de actitudes. El valor religión, por ejemplo, involucra actitudes en relación con Dios, con la iglesia, con las recomendaciones específicas de la religión, la conducta de los encargados de los asuntos eclesiásticos, etc.

Al hablar de valores es importante diferenciar entre los valores finales y los valores de tipo instrumental. Los valores instrumentales son modos de conducta adecuados o necesarios para llegar a conseguir nuestras finalidades o valores existenciales. Por ejemplo, la honestidad puede ser considerada un valor ético instrumental para conseguir la finalidad existencial de ser feliz.

Los valores finales pueden subdividirse en dos tipos:

A. Valores personales. Aquellos a los que aspira el individuo para sí mismo. Responden a la pregunta de ¿Qué es para usted lo más importante en la vida? Y van desde “ser feliz” hasta “Tener prestigio”.

B. Valores ético-sociales. Constituyen aspiraciones o propósitos que benefician a toda la sociedad, tales como el respeto al ambiente o el respeto a los derechos humanos. Responden a la pregunta de ¿Qué quiere usted para el mundo?

Los valores instrumentales u operativos pueden ser de dos tipos:

A. Valores ético-morales. Se refieren a los modos de conducta necesarios para alcanzar los valores finales, y no son necesariamente en sí mismos fines existenciales. Por ejemplo, la lealtad es un valor instrumental para conservar amistades (valor final). Este tipo de valores se ponen en práctica en la relación con las demás personas, y tienden a generar sentimientos de culpabilidad cuando no se traducen en conductas consecuentes. Responden a la pregunta ¿Cómo cree que hay que comportarse con quienes le rodea? Por ejemplo: Honestidad, educación con los demás, sinceridad, responsabilidad, lealtad, solidaridad, confianza mutua, respeto a los derechos humanos etc (Abreu J., 2002).

Los valores contienen un elemento de juicio, pues incluyen las ideas del individuo sobre lo que es correcto, bueno o deseable; tienen atributos de contenido y de intensidad. Los primeros indican un modo de conducta o estado final de existencia; Los segundos especifican su grado de importancia. Cuando clasificamos los valores de un individuo en función de su intensidad, obtenemos el sistema de valores de esa persona. Todos poseemos una jerarquía que constituyen nuestro sistema de valores. Este se identifica por la importancia relativa que atribuimos a cosas como la libertad, el placer, el respeto de sí mismo, la honestidad, la obediencia, la igualdad, etc.

Los valores son importantes al estudiar el comportamiento porque ponen los cimientos de la comprensión de las actitudes y la motivación, además de que influyen en la percepción.

Las personas tienen ideas preconcebidas sobre lo correcto y lo incorrecto; desde luego tales ideas conllevan valores, implican que determinados comportamientos o resultados se prefieren a otros (Robbins, 1987).

Ciertos valores se han desarrollado con el tiempo y han recibido un refuerzo constante. La paz, cooperación, armonía, equidad y democracia son valores sociales que se estiman convenientes en el mundo moderno; estos valores no están fijos, sin embargo cuando cambian lo hacen con extrema lentitud. Los valores a los que nos adherimos están esencialmente establecidos en los primeros años de vida en el hogar, en la escuela, con los amigos y en las relaciones con la gente; Nuestras primeras ideas de lo que es bueno y malo probablemente fueron formuladas a partir de puntos de vista expresados por nuestros padres. Al crecer y al entrar en contacto con otros sistemas de valores, hemos modificado algunos otros, sin embargo los valores son bastante estables y permanentes.

De niños nos dicen que determinado comportamiento o resultado es conveniente o no; sin matices. Nunca nos dijeron que fuésemos un poco honestos o un poco responsables. Es este aprendizaje absoluto o de “blanco y negro” de valores el que asegura más o menos estabilidad y permanencia. El proceso de cuestionar nuestros valores produce un cambio. Quizá decidamos que nuestras convicciones ya no son aceptables: y al cuestionarnos reforzamos los valores a que nos adherimos.

Allport y sus colaboradores (1951. En: Rodríguez A., 1995). Identificaron los siguientes tipos de valores:

1 Teóricos. En ellos se da mucha importancia al descubrimiento de la verdad mediante un enfoque crítico y racional.

- 2 Económicos. Ponen de relieve lo útil y lo práctico.
- 3 Estéticos. En ellos se atribuye el máximo valor a la forma y la armonía.
- 4 Sociales. Conceden el máximo valor al amor entre las personas.
- 5 Políticos. Ponen de relieve la adquisición del poder e influencia.
- 6 Religiosos. Se ocupan de la unidad de la experiencia y el conocimiento del cosmos como un todo.

Si bien los valores son estables y duraderos, ello no significa que también sean rígidos; lo más importante es que las nuevas generaciones pueden aportar un nuevo conjunto de valores.

Enfoque psicopedagógico de los valores

Estudiar los valores desde la psicología, presupone asumir una determinada posición acerca de la comprensión de la personalidad y las vías para su estudio. La cuestión del lugar que ocupan los valores en la estructura de la Personalidad y en su desarrollo es un aspecto muy debatido por pedagogos y fundamentalmente por psicólogos, ya sea porque se analice directamente su estructura psicológica, el papel que juegan en la regulación de la actividad en relación con otras categorías, su rol en el desarrollo moral y/o como debe desarrollarse la educación en valores (Cardoso, 1999).

Sherkovin (1979. En: Colectivo de autores, 1985), definió valor, norma y actitud como reguladores de la actividad humana. A una serie de normas, valores e ideas las asimilamos sin detenemos a pensarlo (actitudes), otras las desarrollamos conscientemente (ideales). El concepto valor corresponde a necesidades, intereses y objetivos de las personas a quienes “favorece”. Se dividen en existentes y específicos y estos últimos en valores ideales, valores deseos y valores de deber muy semejantes a las normas. Una de las variedades de orientaciones axiológicas es la actitud psicológica.

Valor es un concepto que expresa la significación positiva o negativa de un objeto o de un fenómeno Predvechni y Sherkovin (1986), Señalan la existencia de tres tipos de valores: valor-objeto, valor-medio y valor condición.

En 1987, Schwartz y Bilsky (citados en: Brinkmann, 1997), a partir de estudios previos propusieron una teoría acerca de la estructura psicológica de los valores. Un valor es el concepto que se tiene un individuo de un objetivo (terminal-instrumental) transituacional, que expresa intereses (individuales, colectivos o ambos) concernientes a un dominio o área motivacional y que es evaluado en un rango de importancia (muy importante-sin importancia) como principio rector de su vida.

Plantea 5 facetas propias de los valores:

- 1 Son un concepto o creencia.
- 2 Atañen a situaciones finales o comportamientos deseables.
- 3 Trascienden situaciones específicas.
- 4 Guían, seleccionan y evalúan comportamientos y eventos.
- 5 Están ordenados entre sí por importancia relativa.

Schwartz y Bilsky (1987), propusieron además once tipos de motivaciones de valores; autodirección, estímulo, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, espiritualidad, benevolencia y universalismo. Otro aspecto digno de destacar en su teoría es que los valores pueden clasificarse de la siguiente forma:

Según el objetivo o tipo de meta que persiguen:

Valores terminales: Son aquellos que representan objetivos, que expresan situaciones finales definidas por un sustantivo. Ejemplo: Confianza. Son también llamados valores de meta.

Valores instrumentales: Representa modos de comportamiento y se expresan a través de adjetivos. Ejemplo: Confiable. Son también llamados conductuales o comportamentales.

Según estén al servicio de los intereses del individuo mismo o de alguna colectividad.

Valores individualistas: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección.

Valores colectivistas: Benevolencia, tradición y conformidad.

De acuerdo con lo anterior se postula que existen valores afines entre sí y otros cuyo choque puede originar conflictos psicológicos y sociales. Por lo que se propuso una escala que ha sido validada en 65 países, y un taller a la medición de valores en el XXV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Psicología Transcultural celebrado en EUA. En 1998.

Los valores son todos los motivos que se constituyen, se configuran, en el proceso de socialización del hombre. Un valor se instaura a nivel psicológico de dos formas; los valores formales, que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control extremos, y cree que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, y que son los que cree que se deben fomentar (González, 1996).

Berkowitz, (1998), señala que el trabajo más valioso sobre valores fue desarrollado por Rokeach en 1973, el cual definió al valor como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final de ser, lo cual incluye tanto un claro componente cognitivo (una creencia) como un componente afectivo (la evaluación). Los valores y rasgos de carácter se encuentran estrechamente relacionados con características de definición que se solapan. Este propio autor destaca que se utilizan como sinónimos los términos valores, carácter, valores morales, educación moral, educación de valores y que se ofrece una escasa definición de los mismos.

Los valores asimilados, interiorizados por el sujeto se construyen en motivos que orientan y regulan su actividad. En su nivel más alto de desarrollo coinciden con las cualidades del carácter, particularmente con las convicciones. En ellos se da la unidad de lo cognitivo (creencia) y lo

afectivo (evaluación). Se estructuran jerárquicamente y pueden entrar en conflicto, originando un cambio situacional permanente.

2.2 Sistema de valores

Es importante como se transmiten los valores en la familia, como se aprenden y los diferentes programas para enseñar valores.

Los valores son nuestra guía para actuar y para relacionarnos con los demás. Ser concientes de nuestros valores nos da una mayor capacidad para educar a nuestros hijos y para tomar decisiones adecuadas respecto a lo que creemos es lo mejor (Romero, 2003).

Un valor es algo que pensamos que merece la pena, que es deseable y bueno para nuestra vida. Los valores son una referencia, una guía que nos ayuda a encontrar y a dar sentido a la existencia. Los valores nos motivan a actuar y a vivir de determinada manera, a buscar lo mejor para nosotros y para quienes nos rodean. Definir nuestros valores con detalle y profundidad nos da poder sobre nuestros actos, desconocerlos nos deja a merced de otros.

Establecemos los valores a partir de nuestro concepto de lo que es el ser humano y de un ideal hacia donde queremos dirigimos. Una persona que piensa que el ser humano está orientado al servicio y al amor no tendrá los mismos valores que alguien cuyo objetivo es el poder sobre otros.

Los valores se ordenan según la importancia que damos a cada uno de ellos. Cuando tenemos que decidir entre dos valores que en apariencia son contradictorios, necesitamos jerarquizarlos para tratar de solucionar el conflicto (Romero, 2003. op cit).

La familia es la influencia principal del niño en el desarrollo de sus valores. Los padres transmiten los valores, conciente o inconscientemente, a través de las conversaciones que sostienen, de los límites que marcan y sobre todo, de sus actitudes y comportamientos.

Los valores de una persona se conocen por sus acciones. Si los valores que defendemos con palabras no son los mismos que expresamos con nuestra conducta, el niño nota inmediatamente las contradicciones y puede perder la confianza y respeto por lo que le enseñamos. Por otro lado, los valores se viven, se proponen pero no se pueden imponer; los valores que orientan la vida de cada familia son recibidos de manera diferente por cada uno de los hijos. Un niño es único y responde a los valores de manera personal. No necesariamente adopta nuestros valores por la sencilla razón de que lo sean. Necesitan examinarlos, criticarlos, reflexionar sobre ellos. Incluso la rebeldía es una forma de aclarar sus valores personales. Desobedecer, probar, retar a los adultos es un intento normal y sano del niño para investigar quien es él, cual es su lugar y cómo convivir con otros (Romero, 2003).

El ejemplo es indispensable para transmitir valores, pero a partir del periodo escolar, también es necesario conversar con el niño acerca de nuestras creencias y convicciones. En este periodo, el niño está deseoso de discutir con nosotros sus ideas y experiencias, así que los padres tienen una oportunidad excelente para comunicar lo que piensan sobre el significado de la vida y para compartir con él sus ideales, su historia y experiencia. Esta etapa es propicia para buscar con su hijo los valores que hacen posible una mejor convivencia entre las personas y para reflexionar porqué es importante ponerlos en práctica. Los niños escolares ya están preparados para entender que los valores y las decisiones que se pretenden de ellos están basados en ideas que todos podemos comprender y compartir. Las vivencias de todos los días nos dan oportunidades para reflexionar sobre los valores, pero además los padres pueden proponer juegos y actividades para profundizar en las ideas y actitudes hacia los valores de la familia (Romero, 2003. op. cit).

Construir en la vida diaria de la familia valores como la responsabilidad, el respeto y la colaboración, con base en la equidad, la igualdad y la justicia entre las personas, favorece que niñas y niños los hagan suyos, hoy en sus juegos y mañana en sus relaciones. Podemos ayudar a los niños y niñas a convivir en armonía si les enseñamos que esto requiere que nos comprometamos a:

*Entender y respetar a los otros.

*Estar dispuestos a dar lo mismo que pedimos de otras personas.

- *Solicitar lo que nos hace falta y compartir lo que tenemos.
- *Apreciar y agradecer los esfuerzos que los demás hacen.
- *Ser responsable de nuestros actos y evitar culpar a otros de nuestros errores.
- *Aceptarnos como somos y respetar a los demás en sus diferencias.
- *Reconocer nuestros defectos y actuar para corregirlos.
- *Actuar con sinceridad y hablar con verdad para alimentar la confianza de los demás hacia nosotros.

- *Comprender que el bienestar de los otros es igual de importante que el nuestro.
- *Acompañar y ayudar a los demás en las buenas y en las malas (Millán, 2000).

Los valores son como pautas, guías o caminos que marcan las directrices de una conducta íntegra. Los valores nos permiten encontrar sentido a lo que hacemos, responsabilizarnos de nuestros actos, tomar decisiones con serenidad y coherencia, resolver los conflictos personales, familiares y de relación humana y definir los objetivos de la propia vida con claridad. Los valores auténticos nos ayudan a conocernos a nosotros mismos, a amarnos y al mismo tiempo a entender y amar a los demás. Dan sentido a nuestra vida y facilitan la relación madura y equilibrada con el entorno, con nuestro mundo y con las personas, acontecimientos y cosas, de forma íntegrada, proporcionándonos equilibrio y paz.

La escala de valores de cada persona será la que determine en definitiva sus pensamientos y su conducta. Es necesario saber quienes somos, que fin buscamos, que medios nos conducirán al logro de ese proyecto de vida claramente definido y si los objetivos que nos hemos marcado van a completar nuestra realización personal y nos van a proporcionar paz, felicidad y el sentirnos a gusto con nosotros mismos. Para que el sujeto adquiera un sistema de valores que sea consecuente con su propia vida debemos recurrir a la educación (UNICEF, 2001).

Un reto de la educación es plantear propuestas, desde los diferentes programas educativos, que generen situaciones vivas y reales, que proporcionen resultados positivos.

En el ámbito escolar los valores se abordan a través de la Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos. En el programa de esta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el maestro y padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela y familia).

En cuanto a la formación de valores, estos se agrupan juntos con las actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación primaria. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la igualdad humana, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

La formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que se enteran. Por esta razón, la educación cívica requiere de un tratamiento vivencial.

El estudio del significado de los valores y de sus fundamentos es uno de los elementos que contribuyen a la formación cívica. Sin embargo, ese estudio sólo tiene sentido si en cada una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela se muestran con el ejemplo y se experimentan nuevas formas de convivencias, cuyas bases sean el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres.

La relación entre compañeros, con el maestro, el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en clase, el juego, en suma, toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela son espacios para la formación de valores (SEP, 1993).

Para apoyar en el estudio de los valores la UNICEF (2001), ha creado un programa llamado “Valores para Vivir” que es una iniciativa educativa que ofrece principios y recursos para el desarrollo integral de la persona, reconociendo su dimensión física, intelectual, emocional y

espiritual. Uno de los valores básicos del programa es contribuir a la mejora de la convivencia por los elementos que aporta de robustecer al educando, junto con el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general por la sociedad, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Hay una relación vital entre los valores y la educación, ya que una buena educación se basa en una fundación clara de los valores que la sustentan. En la educación intentamos transmitir y poner en práctica los valores que hacen posible una vida civilizada en la sociedad. Hablar de valores en la educación supone considerar la forma en que los seres humanos nos relacionamos con el mundo, nuestro entorno y cómo aprender a resolver conflictos, a dialogar y a cooperar; supone también reflexionar sobre los valores y la forma de compartirlos (UNICEF, 2001).

De igual forma elaboró conjuntamente con el Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C. una carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos, que lleva el nombre de “Contra la violencia, educamos para la paz, por ti, por mi y por todo el mundo” (Valenzuela y Jaramillo, 2003). Donde por medio de valores universales como la paz, la equidad, la tolerancia, el respeto, la justicia la igualdad, entre otros, pretenden enseñar a resolver conflictos sin necesidad de la violencia a través de estrategias y actividades colectivas. Ellos mencionan que el ámbito educativo, más allá de lo que hayamos oído e incluso dicho acerca de que en las escuelas aprendemos y enseñamos a respetar a las y los demás, compartimos conocimientos y valores como la equidad, la igualdad, la democracia y la justicia, la realidad es otra.

En muchas ocasiones el individualismo y la competencia son las formas de relación que imperan al interior de las aulas y las escuelas, no sólo entre alumnas y alumnos, sino también entre maestras, maestros y personal de apoyo educativo y directivo. Por lo anterior, en el año 2001 conscientes de la responsabilidad de contribuir en la construcción de la paz desde distintas perspectivas del trabajo que se realiza a favor de la educación y la infancia, deciden elaborar una carpeta didáctica, con el fin de brindar a las comunidades educativas las herramientas teóricas y metodológicas para resolver los conflictos de una manera constructiva en los ámbitos escolar,

familiar y comunitario. En esta carpeta se presentan múltiples opciones y sugerencias de actividades para que, a partir del análisis, la reflexión y la profundización de las vivencias personales y sociales, las y los docentes, las madres y los padres de familia, así como las niñas y los niños que participen en este proyecto educativo puedan establecer relaciones constructivas y resolver los conflictos para contribuir a crear un ambiente más humano, equitativo y solidario (Valenzuela y Jaramillo, 2003. op. cit).

2.3 Los valores y su relación con el comportamiento Resiliente

Ahora hablaremos de uno de los siete factores que caracterizan a la resiliencia; de la “*Moralidad*” o capacidad para desearle a otros el mismo bien que se desea para sí mismo y comprometerse con valores específicos, unida a la capacidad para darle sentido a la propia vida (Wolin y Wolin, 1999).

Crear estrategias para resolver todo tipo de situaciones que hagan emerger las capacidades de seguridad, autoestima y autonomía, entre otras, permitiendo que los niños y niñas resilientes crezcan y se formen plenamente como personas en la realización de sus valores y desarrollar la autonomía a través del aprendizaje es un factor positivo, ya que las personas que son autónomas son las que cuestionan, contratan, escogen y son capaces de conseguir una orientación clara de su vida a partir del propio sistema de valores, y comprometerse a su puesta en acción. La educación en valores ha de favorecer el desarrollo del pensamiento, de la capacidad de análisis y la afectividad, en este sentido ha de tener muy presente la dimensión cognitiva y afectiva para que los valores no queden como creencia intelectuales y ayuden a desarrollar un compromiso en la vida. Es importante a ayudar a los niños y niñas resilientes a que descubran los valores mediante experiencias significativas, que los vivan en lo que ven y sienten, para poder hacerlos suyos de una forma natural. Cuando una persona descubre un valor y éste pasa a formar parte de su experiencia eso le da un sentido a su actuar, reconoce su importancia le ayuda a comprometerse

de acuerdo a los objetivos que se propone. En este sentido, el profesor o profesora debe ser conciente de su responsabilidad en los valores que transmite.

Educar en valores no significa imponer sino más bien proponer, abrir diferentes caminos y opciones, ayudar a los niños y niñas resilientes a desarrollar la capacidad de elección y a actuar de acuerdo a sus metas e ideas, impulsando la coherencia entre lo que piensan y hacen. Así en la escuela, los educadores han de proponer situaciones de aprendizaje donde los estudiantes puedan, reconocer, comprender y familiarizarse con los valores que se tratan, vivenciarlos y experimentarlos. En el momento de dialogar, compartir, analizar y experimentar los valores, se generan situaciones que hacen fluir de forma natural interés y entusiasmo. Este contexto, por él mismo, ya es motivador, y facilita la aplicación de las propuestas. Las actividades pensadas para desarrollar este conocimiento e intercambio de valores rompen con el ritmo tradicional de la clase y crean un nuevo espacio, que facilita la libre expresión y la espontaneidad (UNICEF, 2001).

Del mismo modo, después de estudiar las prácticas de educación que se imparten a los niños en varias culturas, Erikson concluyó que todos los humanos tienen las mismas necesidades básicas y que cada sociedad debe cubrir de algún modo esas necesidades. Los cambios emocionales y su relación con el entorno social siguen patrones similares en todas las sociedades. Este énfasis en la relación de la cultura con el individuo lo llevaron a proponer una teoría psicosocial del desarrollo. Consideró el desarrollo como el paso a través de una serie de etapas, cada una con sus metas, intereses, logros y riesgos particulares. Las etapas son independientes: los logros de las etapas posteriores dependen de la manera en que se resolvieron los problemas en los primeros años. Sugiere que en cada etapa, el individuo enfrenta una *crisis del desarrollo*. Cada crisis implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente nociva. La manera en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto duradero en la imagen que esa persona tiene de sí misma y en su perspectiva de la sociedad. Una resolución nociva de los problemas de las primeras etapas puede tener repercusiones negativas potenciales a lo largo de la vida, aunque en ocasiones es posible reparar el daño en etapas posteriores. A continuación mencionaremos las ocho etapas de la teoría de Erikson con el fin de facilitar la comprensión de la importancia de la manera en que resuelven sus conflictos los niños resilientes.

Primera etapa. Los años preescolares: confianza, autonomía e iniciativa

Identifica la confianza contra desconfianza como el conflicto básico de la infancia. En los primeros meses de vida, los bebés empiezan a descubrir si pueden depender del mundo que los rodea. El niño desarrollará un sentido de confianza si se satisfacen sus necesidades de alimento y atención con una regularidad cómoda. La cercanía y comprensión por parte de los padres en esta época contribuye en gran medida a este sentido de confianza (Woolfolk, 1996). En este primer año, los niños están en la etapa sensoriomotriz de Piaget y apenas empiezan a aprender que están separados del mundo a su alrededor. Esta concientización forma parte de lo que hace que la confianza sea tan importante; los niños deben confiar en los aspectos de su mundo que sobrepasan su control.

La segunda etapa es autonomía contra vergüenza y duda, marca el inicio del autocontrol y la confianza en sí mismo.

Los niños pequeños son capaces de hacer cada vez más cosas por sí mismos. Deben comenzar a asumir importantes responsabilidades para el cuidado de uno mismo, alimentarse, ir al baño y vestirse. Durante este periodo, los padres tienen que establecer una línea apropiada; deben ser protectores -pero no sobreprotectores-. Si los padres no mantienen una actitud de confianza y reafirmación y si no apoyan los esfuerzos de dominar las habilidades motrices básicas y cognitivas, es probable que los niños comiencen a sentir vergüenza; pueden aprender a dudar de sus habilidades para manejar el mundo en sus propios términos. Los niños que experimentan demasiada duda en esta etapa carecerán de confianza en sus propias capacidades a lo largo de la vida. La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de emprender, planear y realizar una tarea para estar activo y seguir el curso. Pero con la iniciativa se presenta la conciencia de que algunas actividades son prohibidas. A veces, los niños pueden sentir confusión entre lo que quieren hacer y lo que deben (o no deben) hacer. El desafío de este periodo es conservar un gusto por la actividad y al mismo tiempo entender que no se puede actuar con base en todos los impulsos. De nuevo los adultos deben establecer una línea apropiada, esta vez al supervisar sin interferir. Si no

se permite a los niños que hagan las cosas solas, tal vez se desarrolle un sentido de culpa; pueden llegar a creer que lo que quieren hacer siempre está mal.

Los años escolares elementales e intermedios: laboriosidad contra inferioridad. En los primeros años escolares, los estudiantes desarrollan lo que Erikson llama un sentido de laboriosidad. Empiezan a ver la relación entre la perseverancia y el placer de realizar una tarea. La crisis en esta etapa es la laboriosidad contra inferioridad. Para los niños de sociedades modernas, la escuela y el vecindario ofrecen un nuevo conjunto de desafíos que se deben equilibrar con aquellos del hogar. Asimismo, la interacción con los compañeros cada vez cobra mayor importancia. La capacidad del niño para moverse entre estos mundos y manejar actividades académicas y de grupo, al igual que amistades llevará a un sentido creciente de competencia. La dificultad con estos desafíos puede tener como consecuencia sentimientos de inferioridad.

Adolescencia: la búsqueda de identidad. El aspecto central para los adolescentes es el desarrollo de una *identidad*, que ofrecerá una base sólida para la edad adulta. Es evidente que el individuo ha estado desarrollando un sentido del yo desde la infancia. Pero la adolescencia marca la primera vez que se hace un esfuerzo constante por responder una pregunta que en este momento implica presión, “¿Quién soy?” El conflicto que define esta etapa es la identidad contra confusión del papel. Identidad se refiere a la organización de la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo. Esto implica elecciones y decisiones deliberadas, en particular, con respecto de la vocación, orientación sexual y una “filosofía de vida” (Woolfolk, 1996). Si los adolescentes no logran integrar todos estos aspectos o si se sienten incapaces de elegirlos en absoluto, existe el riesgo de una confusión del papel.

Condiciones de la identidad. Los adolescentes tienen cuatro alternativas conforme hacen frente a sí mismos y sus opciones. La primera de éstas es el *logro de identidad*. Esto significa que luego de considerar las opciones realistas, el individuo ha hecho elecciones y las procura. Al parecer, pocos estudiantes alcanzan esta condición a fines del bachillerato. La mayoría no son firmes en cuanto a sus decisiones durante varios años más; los estudiantes que asisten a la universidad tal vez requieran un poco más de tiempo para decidir. La hipoteca de la identidad describe la situación de los adolescentes que no experimentan con diferentes identidades o consideran una variedad de opciones, sino que sólo se comprometen con las metas, los valores y estilos de vida

de otras personas, por lo regular de sus padres. Por otro lado, la *identidad difusa* ocurre cuando los individuos no llegan a conclusiones acerca de quiénes son o qué quieren hacer con su vida; no tienen una dirección firme. Los adolescentes que experimentan difusión de la identidad tal vez hayan luchado de modo infructuoso por hacer elecciones o quizá hayan evitado pensar con seriedad sobre algunos aspectos en concreto. Por último, los adolescentes que se hallan en medio de una lucha con las opciones experimentan una moratoria. El término moratoria se utilizó para describir un retraso en el compromiso del adolescente con las opciones personales y de ocupación. Tanto el logro de identidad como la moratoria se consideran como alternativas saludables.

Más allá de los años escolares. Todas las crisis de las etapas de desarrollo de la edad adulta implican la calidad de las relaciones humanas. La primera de esas etapas es la intimidad contra el aislamiento. En este sentido, la intimidad se refiere a una disposición para relacionarse con otras personas en un nivel más profundo, a fin de tener una relación basada en más de una necesidad mutua. Alguien que no ha logrado un sentido de identidad con la fuerza suficiente tiende a tener miedo de verse abrumado o reprimido por otra persona y puede retirarse a un aislamiento.

El conflicto en esta etapa es la capacidad generativa contra estancamiento. La capacidad generativa amplía la capacidad de interesarse por otra persona e implica atención y guía para la siguiente generación y para generaciones futuras. En tanto que la capacidad generativa se refiere con frecuencia a procrear y nutrir niños. La productividad y la creatividad son características esenciales. La última de las etapas es la integridad contra la desesperanza, la cual se asocia con la muerte. Lograr la integridad implica consolidar nuestro sentido del yo y aceptar por completo su historia única e inalterable. Los individuos que no tienen la capacidad de alcanzar un sentimiento de realización y plenitud se hunden en la desesperanza.

El compromiso nacido de un sufrimiento superado constituye precisamente una forma muy particular de sentido. Por otra parte, es frecuente que los que comprenden bien una situación difícil hayan pasado por una experiencia idéntica. Desde su más tierna infancia los niños son capaces de actuar así. Fabio Dallape (2000. En: Vanistendael, 2002), sociólogo que trabaja en programas de desarrollo, subraya el altruismo de los niños de la calle de Nairobi: Si entre las

bandas hay rivalidad y peleas, en el interior de la misma banda predomina por el contrario un espíritu de solidaridad. Una de las características de los niños de la calle es la generosidad y su sentido de solidaridad con los débiles y los pobres. Es un reflejo de autodefensa en la calle, entre la gente no querida por las autoridades. Esta cualidad puede ser evidentemente utilizada en una perspectiva de resiliencia. Son capaces de compartir con aquellos que sufren carencias. Para este autor, esos niños tienen los mismos valores que nosotros (justicia, disciplina, amor preocupación por los demás...), difieren únicamente en la manera de utilizarlos. Por ejemplo, la disciplina es un elemento importante en la calle, así, ciertos niños de la calle limitan el consumo de drogas a la cantidad necesaria y se obligan mutuamente a la moderación. Basarse en los valores de estos niños reorientándolos será pues probablemente más eficaz que los discursos moralizantes (Vanistendael, 2003. op. cit).

Toda persona tiene la capacidad de decidir de manera libre y responsable entre distintas opciones. Si no hubiera libertad responsable, no existiría el orden moral. Al actuar frente a determinadas circunstancias, se ponen en juego la inteligencia, la voluntad y el sentimiento que van acompañados de la percepción de un “deber ser”, el cual nos obliga a responder ante nosotros mismos o ante alguna instancia externa por nuestros actos y sus consecuencias. El ser humano a diferencia de los animales, experimenta dudas y ambivalencias que le dan posibilidad de escoger lo que considera bueno para él u otras personas. Esto representa la conciencia de disponer de cierto grado de libertad y, al mismo tiempo, de ejercerla. La decisión de cuestionarnos sobre lo que somos y lo que nos proponemos ser indica que se abre un espacio de nuestra libertad (Valenzuela y Jaramillo, 2003).

Con lo anterior podemos establecer con más precisión la relación entre los valores y la resiliencia a lo largo del desarrollo del niño. La resiliencia es un instrumento clínico que exige un cuadro de referencia moral. Esto implica que un individuo debe superar la situación de adversidad dentro de las normas culturales en las que se desenvuelve.

El medio social en que vive y crece un niño Resiliente influye de manera significativa en los valores que éste asume, y que forman parte de la conciencia colectiva.

Para todos los adolescentes, el orgullo en la familia y la comunidad forma parte de las bases para la identidad estable. Dado que los adolescentes resilientes de minorías étnicas son miembros tanto de una cultura mayoritaria como de una subcultura, en ocasiones les es difícil establecer una identidad clara. Los valores, estilos de aprendizaje y patrones de comunicación de la subcultura de los adolescentes resilientes pueden ser inconsistentes con las expectativas de la escuela y la sociedad más amplia. Si la lengua materna de los adolescentes resilientes no es la que se usa, el problema puede ser aún más grave, en particular si la escuela da poco valor al idioma y la cultura de los estudiantes. Los esfuerzos especiales por fomentar el orgullo étnico son de considerable importancia de modo que estos estudiantes resilientes no tengan un mensaje de que las diferencias son desventajas. Las investigaciones indican que los miembros de grupos minoritarios que han logrado una identidad al explorar y adaptar valores tanto de su herencia étnica como de la cultura dominante tiene un sentido más fuerte de autoestima, se sienten más competentes y tienen más relaciones positivas con otras personas (Woolfolk, 1996).

Como el anterior existen muchos ejemplos donde los valores “marcan” de alguna manera el sentido hacia donde se resuelve su conflicto:

En un estudio sobre valores culturales, conductas de competencia y logro con niños de clase media anglosajona de Estados Unidos y niños mexicano-estadounidenses de áreas rurales de México en Estados Unidos; encontraron que ante circunstancias donde se propiciaba la competencia para ganar recompensas, dichos valores determinaron las conductas competitivas en los niños anglosajones de Estados Unidos y cooperativas en niños de áreas rurales de México más que la estructura de la recompensa en sí misma.

Los niños de áreas rurales de México mostraron conductas cooperativas aún bajo instrucciones competitivas. Los niños anglosajones de Estados Unidos mostraron altos grados representativos de conducta competitiva.

Es probable que los diferentes valores culturales se adopten en diferentes condiciones socioculturales en que los niños hayan sido socializados en forma diferente (Mac Clintock, 1974. En: Rodríguez, 1995).

Otro punto importante de este estudio es que demuestra como los valores son factores protectores resilientes ya que los investigadores afirman que cuando los niños de zonas rurales de México llegaban primero a desayunar, apartaban alguna comida para los demás; dado que era lo característico en su situación familiar, es decir, necesario para la supervivencia de la familia.

Estos ejemplos nos prueban los siguientes puntos:

- 1 Los valores son factores protectores externos que se encuentran presentes durante toda conducta resiliente.
- 2 Los valores determinan el sentido que llevará la conducta resiliente al resolver un conflicto. Determinan la elección de las opciones que se deciden tomar.
- 3 En cada uno de los elementos de la resiliencia están presentes determinados valores que refuerzan la conducta Resiliente.

Mi propuesta establece que no importando que factor protector se utilice para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, dichos factores siempre van acompañados y reforzados por los valores familiares, culturales y sociales, por lo tanto el fomentar la resiliencia por medio de los valores asegura un resultado más efectivo.

Durante el desarrollo del niño se ve enfrentado como ya lo mencionamos a resolver diferentes conflictos que van desde los más sencillos hasta los más complejos; el vivir en una sociedad implica que se cuenten con valores que determinan las normas y reglas para vivir, ya se encuentran en nuestra vida diaria, sin embargo se debe establecer que valores son los adecuados para cada elemento de la resiliencia así podemos dar a cada elemento una serie de valores que al fomentarse en la escuela primaria por medio de un taller se pueda dar a los niños más herramientas para inducir a la conducta resiliente.

No se pretende sustituir algún elemento de la resiliencia sino por el contrario apoyar y sostener a todos los elementos con valores ya establecidos. Es el motivo por el cual se piensa que los valores son los más adecuados para establecer esta propuesta, además de ya encontrarse en su entorno fácilmente pueden educarse en la escuela primaria. Los valores varían de familia en

familia, incluso de localidad en localidad y es de ahí la necesidad de unificar que valores son necesarios fomentar para obtener en su momento conductas resilientes.

Los valores han sido seleccionados de la siguiente manera:

FACTOR PROTECTOR	VALORES
<i>La confianza</i>	El valor. La independencia. La confianza en sí mismo. El orgullo
<i>Descubrimiento del sentido de la vida.</i>	La determinación. El compromiso. La responsabilidad.
<i>La Familia.</i>	La Cooperación. Empatía. Igualdad. Tolerancia. Honestidad. Integridad.
<i>Autoestima.</i>	Justicia. Independencia. Confianza en sí mismo. Respeto. Identidad. Autoestima.
<i>Aptitudes y Competencias</i>	Independencia. Actitud de ayuda. Lealtad e Integridad. Inventiva. Responsabilidad. Pensamiento crítico. Comunicación efectiva.
<i>Humor</i>	Empatía. Compasión. Determinación. Compromiso. Humor.
<i>Otras experiencias a descubrir.</i>	Inventiva. Valor. Cooperación. Determinación. Creatividad.

Fig. 1 Relación de los factores protectores de la resiliencia con algunos valores, Enciso-Montoya, 2005.

Por lo tanto el fomentar ciertos valores en niños resilientes nos puede permitir desarrollar aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que les permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria. Algunos de estos valores son: La autoestima, la identidad, la pertenencia y el buen humor. Un individuo que confíe en sí mismo, que reconozca sus fortalezas y debilidades que se valore –autoestima- es capaz de sentir que puede ayudar a construir a otros y a su entorno. La identidad y la pertenencia son valores que generan arraigo para sentir como propio, no solo lo privado e íntimo, sino también lo público y colectivo. El buen humor es el condimento jovial y alegre de la vida, el cual les permite a las personas relativizar las situaciones y buscar salidas divertidas a los pequeños conflictos cotidianos.

En la medida en que una persona sea capaz de compartir-poner en común-sus cualidades, pertenencias y saberes, generará una dinámica de comunicación con los otros, facilitando el bienestar y la conciencia social. El respeto por la diferencia y la tolerancia engendra una visión de la vida más amplia en la que las diversas posturas y formas de expresar los sentimientos, enriquecen la vida en sociedad. De esta manera cada persona como ser único e irreplicable puede desarrollarse para asumir una sociedad pluricultural, que así mismo lo respete y lo ayude a crecer; es aquí donde el trabajo en equipo se convierte en la columna vertebral de construcción y transformación. La vivencia de estos valores permite que las personas descubran al otro como ese ser igual a sí mismo, pero en la medida en que posee los mismos derechos y deberes, respetando su individualidad. Este descubrimiento interior nos lanza a vivir y a encontrar en los otros la posibilidad de crecer juntos y construir una comunidad. La justicia, la equidad, la resolución pacífica de conflictos, la armonía ecológica y el cuidado de la vida; son valores que fomentan la responsabilidad y contribuyen a otorgarle a cada quien aquello que le pertenece por derecho propio. La resolución pacífica de conflictos permite que la esperanza de crear caminos alternos a la violencia sea leal, posibilitando una convivencia en la que las personas se puedan mirar a los ojos como seres que se necesitan para vivir mejor. Estos valores invitan a salir de sí mismo y descubrir el entorno y el Universo como un espacio vivo con el que debemos relacionarnos armónicamente para lograr una mejor calidad de vida. Esto implica pasar por acciones concretas

que ayuden a mantener y cuidar cada uno de los seres que forman parte de la naturaleza (Iannini, 2002).

Los valores estimulan los recursos de los niños resilientes para propician la capacidad de tomar decisiones, ya que nos ayudan a manejar constructivamente las determinaciones respecto a nuestra vida. Esto puede tener consecuencias para la salud si se toman resoluciones en forma activa acerca de su comportamiento relacionado con la salud, evaluando las opciones y los efectos que éstas podrían tener. En forma similar, la habilidad para resolver problemas nos permite enfrentar de forma constructiva las dificultades en nuestra vida; el pensamiento creativo contribuye en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones difíciles, permitiéndonos explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aún cuando no existe un problema, o no se ha tomado una decisión el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y con flexibilidad a las situaciones que se presentan en nuestra vida cotidiana; el pensamiento crítico es la habilidad para analizar información y experiencias de manera objetiva, contribuye a la resiliencia ayudándonos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y en nuestro comportamiento, tales como los medios masivos de comunicación y las presiones de los grupos de pares; la comunicación efectiva tienen que ver con nuestra capacidad de expresarnos, tanto verbal como no verbal y en forma apropiada con nuestra cultura y las situaciones que se nos presentan. Esto significa que tendremos la habilidad de decir cuáles son nuestros deseos como respuesta a una acción en particular en la que se nos pida participar.

La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad para pedir consejo en un momento de necesidad; las habilidades para las relaciones interpersonales nos ayudan a relacionarnos en forma positiva con las personas con las que interactuamos, a tener la destreza necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a mantener buenas relaciones con los miembros de la familia, fuente importante del apoyo social, y con nuestra capacidad de terminar relaciones en una forma constructiva. El desarrollo de un mayor conocimiento de nosotros mismos nos ayudará a reconocer el momento en que estamos listos, preocupados o nos sentimos presionados. A menudo, el conocimiento de

sí mismo es un requisito de la comunicación efectiva y de las relaciones interpersonales, así como de la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás; empatía es la capacidad de imaginar cómo es la vida para otra persona, aun en una situación con la que no estamos familiarizados. El ser “empáticos” nos ayudará a aceptar a otros que sean muy diferentes a nosotros mismos y mejorará nuestras interacciones sociales. La empatía también nos ayudará a fomentar comportamientos de apoyo y soporte hacia personas necesitadas de cuidados, asistencia o tolerancia; la habilidad para manejar emociones nos ayuda a reconocer nuestras emociones y las de otros, a ser conscientes de cómo las emociones influyen en nuestro comportamiento y a responder a ellas en forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, pueden tener efectos negativos en nuestra salud si no respondemos a ellas en forma adecuada. Y por último la habilidad para manejar las tensiones nos ayuda a reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en nuestra vida; a nuestra capacidad de responder a ellas para controlar los niveles de estrés; a realizar acciones que reduzcan las fuentes de tensión, y aprender a relajarnos de tal manera que la tensión inevitable no nos generen problemas de salud (OMS, 1993).

Capítulo 3

Taller a Maestros para Fomentar los Valores como Factores Protectores en la Resiliencia Infantil

“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende”.

Galeano.

3.1 Justificación

L

a Psicopedagogía contemporánea se ve enfrentada a adaptar la imagen cambiante del niño. A lo largo del último siglo, la visión de la niñez se ha modificado como demuestra la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2001). La Psicopedagogía tiene dificultades para integrar esta nueva visión, no sólo en el plano teórico, sino también en su aplicación práctica. Desgraciadamente, hay que reconocer que la práctica educativa no se

preocupaba por el descubrimiento del sentido ético. Si se piensa que los niños no tienen ya ni normas ni valores, es porque les falta el estímulo que les incite al descubrimiento del sentido ético en un mundo que por su complejidad, no facilita esta búsqueda. Sin embargo en un estudio holandés (Kuik, 1996. en: Manciaux, 2004) se descubrió que los niños ocupaban la mayor parte de su recreo discutiendo acerca de las normas y los valores; sobre las reglas de los juegos y la participación en debates filosóficos. De ahí que una de las misiones esenciales del movimiento a favor de los derechos del niño consiste en crear las condiciones que permitan que el niño se haga oír, ya sea en familia, en el colegio, en el club deportivo o en la calle ya que esos derechos descansan en el principio de que los niños son capaces de participar en la reflexión y en las decisiones que guardan relación con la orientación de su propia vida. De hecho, el ideal sería alcanzar un equilibrio entre la protección del niño y su participación en la vida social.

Los valores como fenómenos psíquicos determinan la posición que el hombre adopta para el desarrollo social y deben constituir, por tanto, centros de atención de la actividad psicopedagógica. La formación de valores constituye un proceso complejo, en el que participa una gran diversidad de influencias, entre las cuales la gran parte de la responsabilidad, corresponde a la escuela.

El concepto de resiliencia invita a una psicopedagogía respetuosa con el niño en tanto que participe en la educación y ofrece la protección necesaria para un desarrollo equilibrado. Sugiere ideas para la filosofía de la psicopedagogía y para su puesta en práctica; es un proceso inherente a la vida, hay una especie de plasticidad física y psíquica que facilita, las condiciones internas y externas para la resiliencia.

La resiliencia en la psicopedagogía nos auxiliaría al actuar en el plano de la prevención para sostener a los alumnos con dificultades y evitar, al lado de los valores la detención del proceso; de este modo los valores como factores de protección formarían parte de los diferentes elementos del entorno o del niño que lo protegerían contra el efecto de diversos tipos de estrés, impidiéndole desarrollar una grave conducta de inadaptación social.

En los niños abandonados por ejemplo, la capacidad de resiliencia está ligada más bien a la necesidad de mantener vivo el vínculo emocional y social en función de los valores sociales y culturales. Le permiten al niño la reparación mediante la construcción de una identidad social legitimada y sostenida por estos valores. Es evidente que para el niño abandonado, los factores sociales y culturales desempeñan un papel muy importante en las posibilidades de reorganización psicológica. Por tanto si desarrollamos un taller para docentes donde se presente a los valores como factores protectores en la resiliencia infantil podremos dotar a los educadores de herramientas para mejorar su desempeño profesional promoviendo una educación circular donde los dos coparticipantes de la educación sean los responsables, es decir que el niño sea un actor, un sujeto y no el objeto de acción dirigido por un adulto. Así mismo con ayuda del Modelo de *La casita de la resiliencia* como una representación gráfica de los diversos aspectos de la resiliencia que ofrece a los psicopedagogos puntos de partida susceptibles de ayudarles a estructurar sus prácticas educativas.

3.2 Recomendaciones (alcances y límites)

Este taller permitirá generar estrategias e instrumentos de evaluación que promuevan la formación del pensamiento crítico, como base para un mayor desarrollo y madurez moral que sirva para fomentar la conducta Resiliente; propiciar situaciones de aprendizaje que procuren el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo como: análisis, síntesis y evaluación, para que el alumno tenga oportunidad de ejercitar el pensamiento crítico en distintas situaciones como al trabajar en equipo, al plantearse y resolver problemas, al comunicarse.

Para fomentar la conducta Resiliente infantil nos centraremos en el desarrollo de habilidades del pensamiento, identificar relaciones causa-efecto, plantear y resolver problemas fundamentando sus conclusiones, distinguir información que le ayude a resolver el problema de aquella que no es útil; diferenciar hechos de opiniones, emitir juicios fundamentados y sobre todo aplicar los nuevos conocimientos en contextos y situaciones diversas, favorecer la empatía, la autenticidad, así como la congruencia entre el decir y el hacer. Además pretendemos lograr la reflexión a partir

de las propias experiencias donde la persona sea capaz de tomar decisiones tomando conciencia de las propias necesidades motivacionales y valores que nos mueven a actuar de una forma determinada.

Por otro lado este taller es solo el inicio de un largo trayecto que apunta a la toma en consideración, en su justa medida, de la resiliencia, ya que el concepto es reciente, semejante cambio en la forma de ver a los otros exige la evolución de todos los profesionales. Esta perspectiva de cambio es estimulante pero compleja, y es preciso pasar el periodo de crisis que es específico de todo cambio de cada uno de los miembros de la institución.

3.3 Actividades

El taller será dirigido a un grupo de docentes de educación primaria en un horario de 8:00 a 12:30 a.m. durante seis sesiones donde se trabajará por medio de dinámicas de reflexión y participación tanto grupal como individual. Se elaborarán productos por escrito durante las sesiones que serán revisadas por el coordinador, además se pedirá un producto como tarea, el cual se llevará a cabo en el aula de clase con los alumnos de los docentes.

Cada sesión será evaluada con productos escritos. Las conclusiones a que se lleguen servirán como introducción para la siguiente sesión.

Objetivo General del Taller

Capacitar a un grupo de docentes de educación primaria para que distingan y fomenten los valores culturales y sociales, así como los factores protectores de la resiliencia infantil.

Objetivo Específico del Taller

Crear estrategias para que los docentes de educación primaria distingan y fomenten los valores familiares y sociales como factores protectores de la resiliencia infantil.

Contenido Temático

- 1 Concepto y elementos de la resiliencia.
- 2 Representación psicopedagógica de la resiliencia a través del *Modelo de la Casita de la Resiliencia*.
- 3 Factores protectores y de riesgo en la resiliencia infantil.
- 4 Los valores sociales y culturales: su influencia en la conducta infantil.
- 5 Los valores sociales y culturales como factores protectores en la resiliencia infantil.



Sesión 1. Conociendo nuestras capacidades

Objetivo

Que los profesores identifiquen los primeros factores de protección de la Resiliencia en la vida escolar.

Duración

La sesión durará cuatro horas y media con un descanso de media hora.

Materiales

Hojas de papel bond, marcadores, hojas impresas, cinta adhesiva, ilustraciones, video y televisión, película.

Antes de iniciar la sesión, el promotor(a) acondicionará el aula de tal manera que las y los participantes se sientan cómodas y cómodos en esta primera sesión. Es importante que la distribución de las sillas permita que todos puedan mirarse.

El promotor recibirá a los docentes de una manera sencilla y cálida y establecerán un clima que favorezca el intercambio de experiencias con confianza y seguridad.

Posteriormente leerá el objetivo de la actividad para que las y los participantes tengan conocimiento de lo que pretende lograr durante la sesión.

Desarrollo

La actividad a realizar se llama “*La telaraña*” para la presentación del grupo.

1° Todos los participantes se pondrán de pie formando un círculo.

2° Se presentarán diciendo su nombre y lo que más les gusta hacer, al mismo tiempo tomará un extremo de una madeja de estambre.

3° Lanzará la bola a algún compañero o compañera de su elección quien también dirá su nombre y lo que le gusta hacer y conservará parte del estambre.

4° Se lanzará de nuevo la madeja a otro compañero o compañera; así sucesivamente hasta que todos se hayan presentado y se forme con el estambre una telaraña.

5° El último que recibió la madeja de estambre la regresará a la persona que se la mando y repetirá el nombre y gusto de esta persona y así sucesivamente hasta que la telaraña se deshaga. Posteriormente se invitará al grupo a que observe una película que ejemplifica una situación social donde se muestra como se enfrenta un adolescente a la adversidad.

Con base en el contenido de la película se harán preguntas respecto al tema, como las siguientes:

¿Cuál es el problema central que se deberá resolver?

¿Se trata de un problema real?

¿Qué necesidades, intereses y valores personales y sociales se expresan en torno al conflicto?

¿Quién o quiénes participan directa o indirectamente en el conflicto?

¿Quién influye en quién?

¿Cuáles son las distorsiones en la información y la comunicación, qué tipos de estereotipos, rumores o chismes intervienen?

¿Cómo se resuelve el problema?

¿Cómo actúa el personaje principal ante la adversidad?

¿Por qué algunas personas reaccionan de esta manera ante los problemas o adversidades de la vida?

Se comentarán las respuestas en forma grupal.

6° Después de las respuestas se presentará a partir de un texto impreso el concepto y elementos de la Resiliencia ejemplificado con el *Modelo de la casita de la Resiliencia*.

7° Se aclararán dudas y se armará una casita de la Resiliencia, que sirva como resumen del tema.

Evaluación

Se continuará con la actividad en donde los participantes comenten de manera escrita alguna situación donde hayan utilizado algún factor protector para salir de un conflicto; además identificar cuales son sus factores protectores.

Se concluirá la sesión con la entrega de distintivos donde escribirán sus factores protectores y que llevarán consigo durante el final del día.

Tarea en el aula

Se presentará al grupo el *Modelo de la Casita de la Resiliencia* en donde cada uno de los alumnos tenga oportunidad de reconocer cuál es el factor de protección que lo caracteriza, para que el maestro haga una evaluación grupal de la *resiliencia* en su salón de clase.



Sesión 2 Utilizando los valores sociales

Objetivo

Que los participantes adviertan la importancia de los valores sociales y su trascendencia en la conducta Resiliente.

Duración

La sesión durará cuatro horas y media con un descanso de media hora.

Materiales

Una piñata, dulces, tarjetas, un cordón grueso de 8 m. aproximadamente de largo, un palo, un pañuelo oscuro lámparas de papel o cartones grandes, plumones de colores o lápices.

El promotor(a) pedirá a y los participantes que recuerden lo que hicieron en la actividad anterior. Escucharán los comentarios al respecto y posteriormente recuperarán de manera breve lo sucedido.

Los docentes participarán en una dinámica grupal llamada “*la piñata*”, con el propósito de sintetizar elementos de un tema relacionándolos entre sí.

Desarrollo

1º Previamente se escriben en las tarjetas los valores de Paz, Libertad, Tolerancia, Amor, Honestidad, Respeto, Responsabilidad, Cooperación, Compasión, Empatía, Valor, Determinación, Compromiso, Igualdad, Justicia, Actitud de Ayuda, Integridad, Humor

Independencia, Confianza en uno mismo, Lealtad, Paciencia e Inventiva y se colocan doblados en la piñata con los dulces.

2° Se cuelga la piñata en un lugar lo suficientemente alto para que pueda ser golpeada.

3° El grupo se coloca en fila y se vendan los ojos del que le tocó golpear.

4° Al romperse la piñata los participantes se lanzarán a recoger los dulces, entre ellos las distintas tarjetas.

5° Posteriormente se realizará un plenario en el que se juntan las tarjetas que cada uno recogió, ordenándolas de acuerdo al tema de valores. El coordinador dirigirá este proceso como lluvia de ideas y, en forma ordenada los participantes mencionarán lo que saben sobre el valor que le tocó recoger.

Los docentes leerán un texto impreso sobre valores y comparará, la información comentada con la del texto.

Posteriormente participarán en una dinámica llamada “*lotería*”, donde relacionarán los valores con la conducta Resiliente.

1° Utilizando las mismas reglas del juego de la lotería se preparan láminas de (de 50 X 60 cm.) donde se dibujarán nueve cuadros, en éstos se combinarán los diferentes nombres, palabras o conceptos del tema. Las palabras deben combinarse de manera diferente en cada uno de los cartones.

2° Elaborarán una serie de tarjetas con definiciones, reflexiones, o preguntas que correspondan a una de las palabras que están en los cartones de la lotería.

3° Debe salir asimismo una tarjeta por cada palabra que aparece en el cartón.

4° Se formarán grupos y a cada grupo se le dará un cartón; el grupo que lo llene primero gana, cualquier objeto puede hacer de ficha.

5° La persona que coordina leerá las tarjetas.

6° En el grupo todos deben estar de acuerdo si creen que tienen la respuesta, para eso el que lee las tarjetas debe dar un poco de tiempo para que cada equipo decida si tiene la respuesta o no.

7° Una vez que algún grupo llene su cartón se parará el juego, se revisará si las respuestas han sido correctas, leyendo las tarjetas. Se hace una breve discusión que permitirá aclarar las dudas y reafirmar conceptos.

Las tarjetas y los cartones de *la lotería* deben contener preguntas, conceptos o reflexiones sobre la relación que existe entre los elementos de la Resiliencia y los valores sociales.

Evaluación.

Finalmente se anotarán las conclusiones en hojas de papel bond.

Para terminar la sesión cada uno anotará en una hoja alguna experiencia propia o del aula donde haya utilizado uno o algunos valores al resolver un problema y la conducta Resiliente que presentó, entregarán la hoja al promotor.

Tarea para realizar en el aula

Lleve a cabo el juego cívico-ético para el fortalecimiento de los valores “Entre valores”, que se encuentra en los Centros de Planeación de Recursos para el Aprendizaje de la SEP, que a continuación se describe.

Reglas del juego:

Se necesitan tres o más jugadores, dos dados, un tablero, tarjetas con cada una de las preguntas (175), una ficha que cada jugador colocará en la casilla de salida.

Manera de jugarlo:

1° Se colocará el tablero en el centro de la mesa de juego y las tarjetas en la ilustración central.

2° Se determinará el orden en que van a tirar los dados los jugadores.

3° Cada jugador tira los dados, según el número que caiga, avanzará con su ficha tantas casillas como números hayan marcado los dados.

4° Leerá el valor que se encuentra anotado en la casilla y tendrá dos opciones:

- a) Realizar una acción en referencia al valor.
- b) Tomar una pregunta y responderla.

5° Los demás participantes podrán cuestionar su respuesta y comentar la relación que tienen la misma con el valor que se encuentra anotado en la casilla.

6° Enseguida se da el turno a otro jugador.

7° Gana quien llegue primero a la meta.

Sugerencias

Se recomienda definir muy bien el objetivo que se quiere trabajar y hacer una selección de aquellas preguntas que sirvan para precisarlo.

Es necesario ensayar el juego antes de implementarlo.

Amplificar el tablero que aparece en la página 64, recórtalo y ¡A jugar!

Este juego se recomienda para 4°, 5° y 6° grados.

Ejemplos de preguntas para el juego “Entre Valores”

¿Cómo piensas que una persona llegue a ser exitosa?

¿Qué es para ti estar alegre? ¿Cuáles son tus principales defectos?

Con una palabra describe a cada una de las personas con las que estas jugando.

¿Cómo te gustaría ser recordado en tu escuela una vez que egreses?

Con cuatro palabras describe cuáles son tus sentimientos en este momento.

Si pudieras decir a través del radio un mensaje ¿Cuál sería?

¿Cuál es el regalo que mayor valor sentimental tiene para ti?

¿Crees que sea importante ser valiente y decidido?

¿Qué es lo que más te molesta de una persona?

Si una persona elaborará un cuento que hablará de ti ¿Qué te gustaría que dijera?

Recuerda y describe un momento de preocupación y como saliste adelante.

Expresa un momento en que te sentiste avergonzado.

¿Cómo te gustaría estar y ser a los cincuenta años?

¿Qué significa para ti cometer errores?

¿Qué hace de una casa un hogar?

¿Qué habilidades te gustaría tener y cómo las usarías?

¿Cómo definirías la palabra cariño?

Di algo que te de miedo.

¿Por qué crees que se droguen algunas personas?

¿Qué acostumbras hacer en tus ratos libres?

¿Qué es lo mejor que te ha pasado en este día?

¿Cómo es tu más apreciado amigo?

Describe un momento que haya sido muy importante en tu vida.

¿De qué habla tu canción preferida?

Si tuvieras que abandonar el planeta para irte a otro y pudieras llevarte a dos personas ¿A quién te llevarías?

¿En qué te gustaría trabajar en el futuro?

Comenta acerca de algo que hayas realizado y te sientas muy orgulloso.

¿Qué pensamientos crees que expresan de ti tus compañeros cuando no estas presente?

¿Eres una persona que tiene confianza y seguridad en lo que realiza?

¿Cómo le agradeciste al maestro del año pasado todas sus enseñanzas?

Menciona tres acontecimientos históricos que conozcas.

¿Cómo demuestras tu amistad?

¿Cómo demuestras el respeto a tu persona?

¿Has correspondido mal a una persona que te ha hecho un bien?

¿Crees que si alguien miente es digno de confianza?

Sabes disculpar las ofensas que te hacen los demás ¿Por qué?

¿Qué harías si te encontraras una bolsa con dinero en el patio de la escuela?

¿Qué manera de ser y de comportarte copias de los adultos que te rodean?

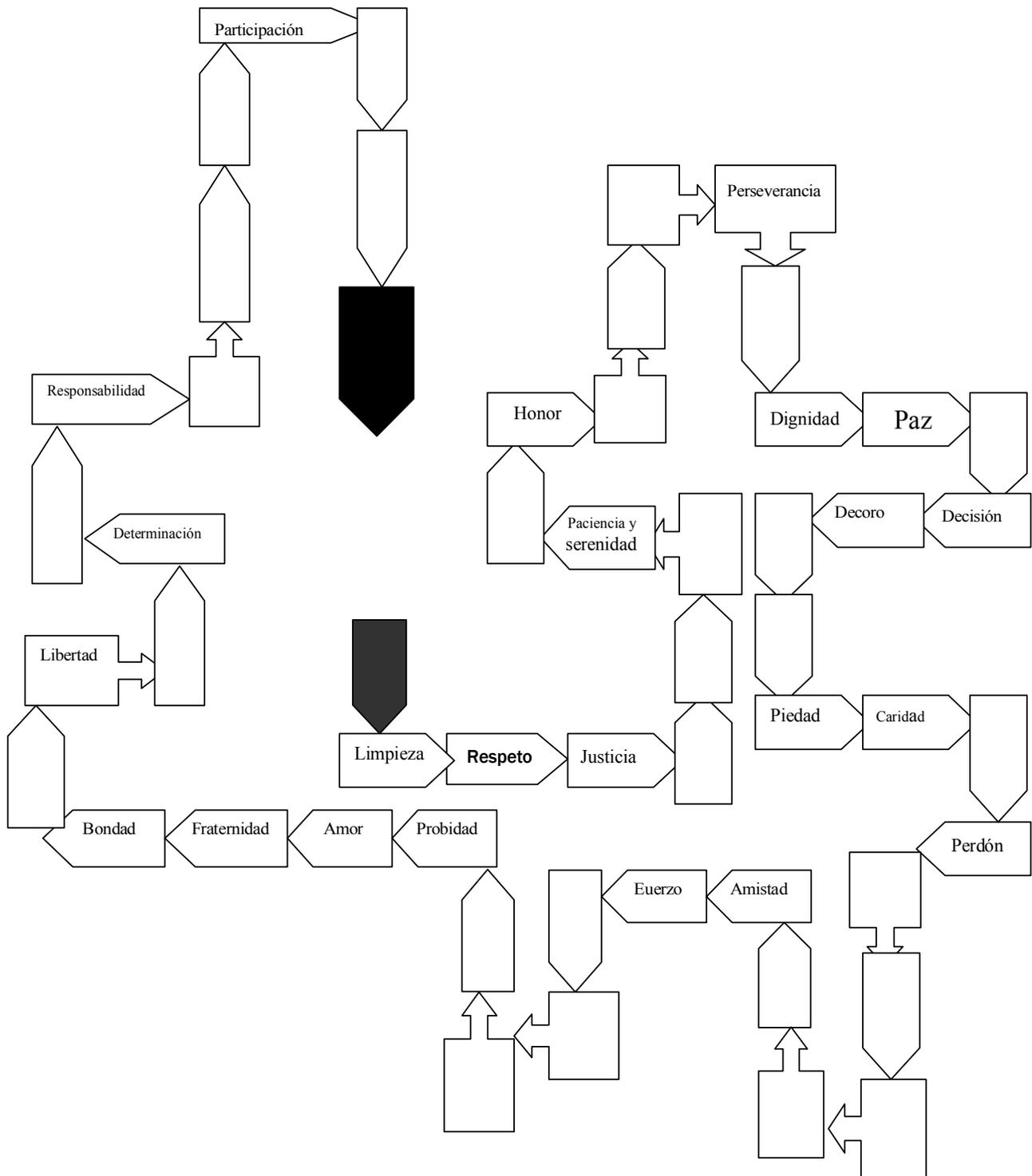


Figura 2 Tablero del juego “Entre Valores”(CEPRA,1998)



Sesión 3. Yo, Mi historia, mis afectos y mi vida

Objetivo

Relacionar dos factores protectores de la *Resiliencia*; la *Confianza* y la *Autoestima* con los valores de la *confianza*, la *autoestima* y el *respeto*.

Duración

La sesión durará cuatro horas y treinta minutos, con un descanso de media hora.

Materiales

Hojas, lápices, cinta adhesiva, grabadora, música suave.

Factores protectores

- La Confianza y la Autoestima.

-Valores

-La confianza, la autoestima y el respeto.

El promotor pedirá a los participantes recuerden lo que hicieron en la actividad anterior. Escuchará los comentarios al respecto y posteriormente recuperará de manera breve lo sucedido.

Desarrollo

La actividad que se llevará a cabo se llama “*Reconociéndome*” (Valenzuela, 2003).

Se pretende que los participantes reconozcan y compartan sus fortalezas y cualidades, utilizando el valor de la autoestima para reforzar los factores protectores de la *Resiliencia*, *Confianza* y la *Autoestima*. Lo cual les permitirá enfrentar desafíos y problemas en la vida.

1° El promotor entregará a los docentes dos hojas blancas.

2° Se solicitará que en la primera hoja anoten sus cualidades como docente que les hayan comentado sus compañeras o compañeros.

3° Pedirá que escriban en la segunda hoja las cualidades que consideran tener como docentes.

4° Invitará a comparar las listas y a reflexionar acerca de las diferencias que encontraron.

5° Pedirá que registren las cualidades que no anotaron en su lista personal, ya sea porque no recordaron tenerlas o porque apenas las descubren; de esta manera tendrán una lista completa.

6° Para finalizar, les pedirá que caminen con su hoja pegada al pecho para presentarse con los demás integrantes del grupo.

7° En plenaria, el promotor propiciará que los participantes conversen acerca de lo que sucedió en este ejercicio y de que se dieron cuenta, qué les pareció registrar sus fortalezas, si encontraron aspectos en común entre lo que opinaron los demás, lo que consideran de sí mismos y si pudieron identificar nuevos elementos, qué valores se utilizaron en esta actividad, como refuerzan estos valores los factores protectores de Resiliencia, qué conductas resilientes se pueden fomentar a partir de esta actividad.

8° Tomará nota de las respuestas que se proponen al respecto, con el propósito de recuperar las aportaciones que le sean útiles para el objetivo de la reunión.

Es importante propiciar que los participantes identifiquen, que todas las personas cuenten con habilidades y capacidades que le son útiles en su vida cotidiana por lo que reconoce sus fortalezas, sus propios intereses y necesidades, les permitirá contar con recursos suficientes para enfrentar desafíos y problemas en la vida misma.

La siguiente actividad tiene el nombre de “*Mirándonos*”. Con ella se pretende que las y los participantes observen y aprecien las características de sus compañeras y compañeros y reflexionen acerca de la importancia de no emitir juicios de valor o estigmatizar sus pensamientos, sentimientos o acciones a través del valor del respeto que nos ayudará a reforzar los factores protectores de la Confianza y la Autoestima (Alcántara, 1992).

Desarrollo

1° El promotor le dirá a los docentes que en esta sesión se revisará el tema de *respeto*.

2° Les solicitará que se numeren 1 y 2.

3° En un extremo del salón se reunirán las personas con el número 1 y en el otro, las personas con el número 2.

4° Les pedirá a los integrantes de cada equipo que se coloquen en línea, mirando de frente a las personas del otro equipo.

5° Les solicitará que a partir de ese momento se mantengan en silencio y escuchen las siguientes indicaciones:

“Desde tu lugar observa a cada compañero del otro equipo; cómo son físicamente, observa despacio y detalladamente cada cuerpo, apreciando la estatura, el volumen corporal, la vestimenta, el tamaño de los brazos, piernas, cara, etc. Ahora, de un paso largo hacia delante y busca una posición cómoda en la que puedas estar de pie un rato más. Te pido que a partir de este momento observes únicamente a la persona del otro equipo que queda justo frente a ti, explora cada parte de su cuerpo; observa detalladamente su rostro e imagina el reflejo de su historia personal”.

“Una vez más te pido que avances, sólo que a partir de este momento tú decides que distancia avanzarás en cada momento que yo te indique. Caminarás en la dirección en que se encuentre el compañero o compañera de enfrente observa y examina detalladamente su postura, la manera en que caen sus brazos, las flexiones de sus piernas, el gesto de su cara, su mirada. Date cuenta que puedes descubrir parte de su vida con sólo mirarla”.

“Una vez más acércate la distancia que consideres necesaria para mirarla o mirarlo. Detén la mirada un momento en su rostro, observa cada una de las partes que lo conforman; la frente, las cejas, los ojos, la nariz, la boca, alguna cicatriz, algún lunar, que encuentras, que descubres. Date cuenta si has logrado explorar a este ser humano, si has podido apreciar su presencia. Si crees que es necesario, puedes acercarte o alejarte para poder mirarla o mirarlo mejor. Observa el color y matiz de su piel y todo aquello que llame tu atención”.

6° El promotor les preguntará cómo se sintieron, que percibieron al observarse físicamente si lograron valorar y apreciar la forma de los demás.

7° Buscará que se reflexione acerca de cómo cada persona es única y diferente. Mencionará que durante la experiencia se miraron físicamente, pudieron ver a personas diferentes, con formas y coloridos distintos.

8° Preguntará cómo sería si tuvieran que ver el interior de los demás, sus pensamientos, ideas, necesidades y valores, formas de ver la vida. ¿Creen que podrían ser capaces de valorarlas, apreciarlas y respetarlas?, ¿Cómo le demuestran a las personas que las respetan, por ejemplo a sus alumnos y alumnas o a su pareja?, ¿Cómo fortalece este valor a los factores protectores de la Confianza y la Autoestima?

La última actividad a realizar se llama “*Abriéndose*” (Schiller, 2003).

Se pretende que los participantes a través del contacto vivan una experiencia de cuidado y seguridad que les permita vivir en un ambiente de confianza.

Desarrollo

1° El grupo se dividirá en parejas.

2° El promotor les pedirá que un miembro de la pareja se nombre “A” y el otro “B” y elijan un espacio del salón para que se sienten en el piso.

3° A continuación, a las personas que son “A” les dará la siguiente instrucción:

“Te pido que cierres tus ojos y en silencio adoptes una postura física lo más cerrada posible...ve cerrando cada parte de tu cuerpo. Toma contacto con lo que sientes en esta posición. Date cuenta si todavía hace falta que cierres una parte de tu cuerpo; las manos, las piernas, tu cabeza, tus brazos...procura estar lo más cerrada o cerrado que te sea posible, y revisa cómo te sientes en esta posición”.

4° La promotora o promotor esperará unos segundos para que las personas terminen de “cerrarse”. Enseguida les indicará a las personas que son “B” lo siguiente:

“Te pido que te coloques frente a tu compañero y lo observes, mirándolos detalladamente, trata de conocer este cuerpo que tienes frente a ti y ve descubriendo cómo esta acomodado. Si necesitas moverte para observarlo puedes hacerlo. En un momento escucharás una música, al iniciar ésta acércate a tu compañero y “ábrelo” muy lenta y suavemente, como si estuvieras abriendo una flor. Es importante que lo toques cuidadosamente, hazlo despacio y con gran calidez”.

Después de unos segundos, cuando esté avanzando el ejercicio puedes expresar lo siguiente:

“Date cuenta como te sientes mientras tu compañero te va abriendo muy lenta y suavemente, hasta que te encuentras “abierto” al mundo. A ti que estas “abriendo” date cuenta como te sientes mientras lo haces”.

5° Cuando todas las personas estén completamente abiertas, el promotor les pide a las personas “B” que observen nuevamente a su pareja y les dice lo siguiente:

“Te pido que por un momento observes a la persona que tienes frente a ti, déjate por un instante maravillarse por la presencia de otro ser humano que te ha permitido abrirlo, obsérvalo con interés, respeto y calidez”.

6° Enseguida solicita a todo el grupo que poco a poco se vaya despidiendo de la experiencia y cuando estén listos se sienten en círculo.

7° El promotor preguntará cómo se sintieron, qué sentimientos les genera la experiencia de “abrir” o ser “abierto”. Promoverá que los participantes hablen acerca de lo que significa confiar en otra persona, qué es experimentar cuidado, apoyo y compañía.

8° Para finalizar elaborarán un mensaje de aprecio, confianza y respeto hacia ellos mismos y lo depositarán en el buzón del aula.

Evaluación

Elabore por escrito un breve ensayo donde reflexione acerca de cómo los valores de confianza, autoestima y respeto pueden ser factores protectores., qué aportan las actividades anteriores en el fortalecimiento de éstos, qué beneficios se obtienen de reforzarlos.

Tarea para realizar en el aula

Realice con su grupo la actividad llamada “*El viento y el árbol*” con la que pretendemos lograr es que los niños (as) reconozcan que pueden confiar en las y los demás, así como brindar confianza a otra u otras personas (Valenzuela y Jaramillo, 2003).

Desarrollo

1° El maestro (a) organizará equipos con 6 u 8 participantes, quienes permanecerán de pie y formarán varios círculos.

2° Solicitará que alguien se coloque en el centro de cada círculo en posición firme, con los brazos pegados al cuerpo.

3° Les explicará que quien está al centro tendrá los brazos cerrados y en esa misma posición dejará caer su cuerpo hacia los lados, mientras que los demás lo recibirán con las manos y se moverán suavemente de un lado a otro como las ramas de un árbol, mecidas por el viento.

4° Conforme se desarrolla la actividad, los niños (as) podrán alejarse poco a poco de su compañero sin que haya riesgo para su seguridad.

5° Al terminar el ejercicio volverán a colocar en posición vertical al niño que representó al árbol y podrán abrir los ojos.

6° El maestro promoverá que las y los participantes comenten cómo se sintieron durante el ejercicio, cuáles fueron sus temores, si lograron tener confianza en sus compañeros, que se sienten confiar en las y los demás y que otras personas pueden tener confianza en nosotros.

7° Les pedirá que identifiquen quiénes son las personas en las que más confían y qué les hace confiar en ellas.



Sesión 4 Yo, mi relación con los demás

Objetivo

Encontrar la relación que existe entre los factores protectores de la Resiliencia, en el Descubrimiento del sentido de la vida y la Familia; los valores de la determinación; el compromiso; la cooperación; la igualdad; la tolerancia; la honestidad e integridad.

Duración

La sesión durará cuatro horas y media con un descanso de media hora.

Materiales

Hojas de papel, lápices, grabadora, música, colores, crayolas y pegamento.

Factores protectores

Descubrimiento del sentido de la vida y la Familia.

Valores

La determinación, el compromiso, la cooperación, la igualdad, la tolerancia, la honestidad e integridad.

El promotor pedirá a los participantes que recuerden lo que hicieron en la actividad anterior. Escucharán los comentarios al respecto y posteriormente recuperarán de manera breve lo sucedido. A continuación leerán el objetivo de la sesión y harán algunos comentarios para reforzar esta idea.

Desarrollo

La actividad a realizar se llama “*La maleta de la Vida*”. (Pick y Givaudan, 1997). Se pretende que las y los participantes identifiquen sus características físicas y aspectos personales, los cuales pueden variar a lo largo de su vida y, que se reconozcan como seres únicos e irrepetibles. Al final de la actividad señalarán los valores que manejaron para reconocerse y la relación que guarda con el elemento de Resiliencia sobre el descubrimiento del *Sentido de la Vida*.

1° El promotor solicitarán que realicen la actividad en silencio, ya que la experiencia es individual.

2° Les entregará una hoja que dividirán en dos partes; en el lado izquierdo dibujarán un cofre y en el derecho una maleta.

3° Cuando hayan terminado, pedirá que dejen la hoja y cierren sus ojos.

4° Les dirá que van a realizar un viaje a solos, que no tendrán dificultades para hacerlo por que sus preocupaciones y asuntos personales estarán resueltos.

5° Les pedirá que cada quién reflexione acerca de lo que desea dejar y lo que desea llevar a ese viaje.

6° Es importante que los participantes sepan que lo que se lleven y dejen se refiere tanto a sus características físicas como a cualidades personales; por ejemplo: dejo mi estatura, me llevo mi alegría.

7° El promotor dará un tiempo pertinente de 1 a 2 minutos para que hagan su elección y luego les pedirá que abran sus ojos y anoten en el lado izquierdote la hoja, donde se encuentre el cofre, todo aquello que quiera dejar, y en el lado derecho, donde dibujaron la maleta, todo lo que se quieren llevar.

8° Al terminar, el promotor les preguntará si a alguien le gustaría comentar sus reflexiones con respecto a esta actividad.

9° Al final comentarán cómo se sintieron, por que creen que les fue útil el ejercicio, qué decidieron dejar y qué llevarse, que retoman para sí mismos, cómo pueden lograr conocer algunas otras características suyas, cómo puede ayudarnos el conocimiento de nosotros mismos a lograr una conducta Resiliente, de que factores depende el descubrimiento del sentido de la vida de nosotros mismos, que valores refuerzan este factor protector en esta actividad.

Para la siguiente actividad el promotor les comentarán que al elaborar un registro de sus fortalezas docentes, identificaron que éstas son susceptibles de cambio debido a que cuentan con recursos suficientes para saber qué les interesa tener o hacer y qué necesitan para lograrlo.

Los participantes emplearan estas fortalezas con frecuencia para resolver los problemas y desafíos que se les presentan en la vida cotidiana.

La actividad que sigue se llama “*Dibujando mis emociones*”. Se pretende que los participantes reflexionen sobre la importancia de permitirse experimentar distintas emociones como: alegría, tristeza, enojo, amor o miedo y que identifiquen formas constructivas de expresarlas (Alcántara, 1992).

1° El promotor repartirán una hoja blanca a cada integrante y pedirá que la divida en seis partes.

2° Colocará plumones, crayolas y colores en el centro y pondrán música que los ayude a conectar con tristeza.

3° Les pedirá que cierren los ojos y traten de traer a su memoria un momento triste en su vida.

4° Los dejará unos minutos y luego pedirá que plasmen esa emoción dibujándola en una de las partes de la hoja blanca.

5° Les comentará que tienen cinco minutos para hacerlo. Podrán seguir escuchando la música mientras dibujan.

6° Al finalizar harán exactamente lo mismo pero con cada uno de las demás emociones: alegría, miedo, amor, enojo y paz, pidiéndoles que dibujen en cada uno de los espacios en que dividieron su hoja.

7° El promotor irá cambiando la música de acuerdo con la emoción que se esté trabajando.

8° Les pedirán que elijan dos emociones que quisieran quitar de su vida; y que peguen encima de los dibujos de éstas una hoja blanca.

9° Les preguntará cómo se sienten y pedirá que imaginen que esa hoja que están viendo es su propia vida. ¿Qué les gustaría hacer con esas partes en blanco? Les invitará a que lo realicen dándoles el tiempo necesario para que lo hagan (que no exceda de diez minutos).

10° El promotor preguntará cómo se sintieron durante la actividad y propiciará la reflexión en torno a la importancia de identificar cada una de las emociones y la forma en que las expresamos en la vida cotidiana. Puede guiar la discusión con algunas preguntas cómo ¿Qué hacemos con nuestras alegrías, tristezas, enojos, miedos?, ¿Creen que puede vivir alguien solamente con emociones de amor y alegría?, ¿Cómo se sienten expresando sus emociones de esa manera (dibujándolas)?, ¿De qué manera nos facilita la comunicación con nuestra familia?, ¿Qué conductas resilientes nos permite tener el manejar nuestros sentimientos?, ¿Qué valores podemos utilizar para fortalecer nuestra conducta Resiliente?

Es necesario hablar de lo importante que es cada una de nuestras emociones, por ello debemos saber identificarlas y expresarlas de manera adecuada, es decir, sin controlarnos o tragarnos lo que sentimos, sino externándolo como lo sentimos. Cuidando de no utilizar la violencia.

Evaluación

Basado en la relación que existe entre los *factores protectores* del descubrimiento del sentido de la vida y la familia con los valores de compromiso, cooperación, igualdad, tolerancia, honestidad e integridad, se pedirá lean con atención la siguiente historia y si lo desean compartan su opinión con los compañeros (SEP, 2000).

Carlos y Javier son hermanos y se pelearon con su padre. Carlos tiene 20 años, trabaja en una papelería y estudia por las tardes, Javier trabaja en la fábrica de jabones cerca de su casa. La razón del pleito con su padre es que los dos quieren dejar el trabajo e irse a probar suerte a Canadá para conseguir otro trabajo y más dinero. Tanto su padre como su madre no están de acuerdo y les prohibieron ir. La situación económica de la familia es tan difícil que quieren intentarlo, aún arriesgando su vida.

¿Qué opinas del problema?

¿Cuántas soluciones existen?

¿Qué sería lo peor que le pasaría a la familia?

Como padre ¿Qué dirías a tus hijos?

En el lugar de Carlos y Javier ¿Tú que harías?

Tarea para el aula

Realizar la siguiente actividad con los alumnos y conservar sus evidencias para discutir las en la próxima sesión.

La actividad se llama “*Dibujando a mi familia*” y se pretende que los niños (as) comprendan que no hay un solo tipo de familias sino una gran diversidad (Valenzuela y Jaramillo, 2003).

Desarrollo

1º El maestro repartirá una hoja y colores a cada niña y niño, pidiéndoles que dibujen a su familia, incluyendo sólo a las personas con las que vive.

2º Una vez que hayan terminado de dibujar pedirá a las niñas y a los niños que peguen sus dibujos en la pared para formar una galería de familias, así los invitará a observar atenta y respetuosamente a las familias de las y los demás.

3° Al terminar la observación, el maestro (a) les pedirá que elijan a una persona cuya familia sea diferente a la suya y platicuen sobre ella. Después, les indicará que se sienten en círculo e invitará a que comenten brevemente algo que les haya gustado o llamado la atención de la familia de la persona con la que platicaron.

4° El maestro (a) les pedirá que comenten qué observaron en la galería, si son iguales las familias de todas y todos, en qué son diferentes, cuáles creen que son las diferencias entre las familias chicas y las familias grandes. Es necesario que se den cuenta que existen diferentes tipos de familias como las integradas por mamá, hijas e hijos, papá, hijas e hijos, las que viven con los abuelos y otros parientes, sin que una sea mejor que otra.

Sesión 5. Pensar diferente es pensar y vivir. Colaboración con los demás

Objetivo

Que los participantes identifiquen los valores de independencia, lealtad, inventiva y humor que intervienen al fomentar la conducta Resiliente con los factores protectores de Aptitudes, competencias y humor.

Duración

La sesión durará cuatro horas y media con un descanso de media hora.

Material

Hojas de rotafolio, pinturas, tarjetas con roles, plumones, cinta adhesiva.

Factores protectores

Aptitudes, competencias y humor.

Valores

Independencia, lealtad, inventiva y humor.

Desarrollo

La primera actividad se llama “*La Isla*”. Basada en el proyecto *Yo quiero Yo puedo* (Pick y Givaudan, 1997). Se pretende que los participantes valoren las diferencias de género, credo, discapacidad o capacidades diferentes, ideología o posición política, preferencia sexual, apariencia física, clase social, gustos, preferencias, intereses, expectativas y muchas otras.

1° El promotor formará equipos de diez personas. Cada persona recibirá un sobre que contendrá una tarjeta, el cual guardarán sin abrir hasta la segunda parte de la dinámica.

2° Explicará que acaban de sobrevivir a un naufragio y han llegado a una isla desierta, por lo que tienen que acordar reglas de convivencia: a qué se va a dedicar cada quién, cómo se van a organizar para vivir en su pequeña comunidad.

3° Dará 15 minutos para la discusión, y al finalizar comentarán al grupo que pueden abrir su sobre y leer la tarjeta, en la que se indica el rol que deberá representar durante el ejercicio.

Las tarjetas dicen:

Indígena.

Embarazada.

Obrero.

Directora de una empresa.

Anciano negro.

Mujer adolescente.

Hombre que no puede caminar.

Religiosa.

Niña rica.

Niño pobre.

4° Una vez que hayan leído su tarjeta, la promotora o promotor preguntará: “Tomando en cuenta el rol que les ha tocado, ¿Cambiarían alguna regla?, ¿Cómo?, ¿Por qué?”

5° Los equipos dispondrán de 15 minutos más para discutir y efectuar los cambios.

6° Finalmente, en plenaria, todos los equipos compartirán las reglas que establecieron primero y las que cambiaron después.

7° Es importante que al terminar el ejercicio se recuerde al grupo que: las diferencias pueden permitir el crecimiento y enriquecimiento, tanto individual como colectivo, si no se discrimina por ser diferente.

A los que son diferentes a nosotros, generalmente los valoramos menos y no reconocemos que tienen los mismos derechos.

8° El promotor preguntará: ¿Cómo se sintieron durante la actividad?, ¿Cómo influyeron en la discusión las reglas, los derechos y los roles que representaban las personas?, ¿Se daban por supuestos que los demás sabían menos o valían menos debido a ese rol?, ¿Qué pensaron de la discriminación?, ¿Qué opinan acerca de que las personas sean incluidas a participar en cualquier actividad, sin importar raza, género, ideología, posición política, preferencia sexual o discapacidad?, ¿Qué opina acerca de que todas las personas tengamos los mismos derechos?

Evaluación

De que manera se relacionan los factores protectores de aptitudes, competencia y humor con los valores de independencia, lealtad, inventiva y humor para que los niños entre 10 y 13 años manejen las siguientes situaciones:

- El ofrecimiento para fumar un cigarrillo.
- El ofrecimiento para tomar una bebida alcohólica.
- Llevarse bien con sus padres.
- Llevarse bien con sus profesores.
- Manejar un cambio de escuela.
- Hacerle frente a la presión negativa del grupo de pares.
- Manejar la separación de los padres.
- Manejar la muerte de un familiar querido.
- Identificar los mensajes de la publicidad.
- Conseguir un trabajo.
- Manejar un ofrecimiento para consumir drogas.
- Manejar el miedo a los pandilleros, sicarios o grupos intimidadores.

Resuelva un registro de evaluación y se llevará otro para su grupo que entregará la próxima sesión. (Apéndice 1 y 2).

Tarea para realizar en el aula

Realizarán en su grupo la actividad llamada “*Me voy de campamento*” con la que pretendemos que los niños identifiquen sus necesidades primordiales de subsistencia, así como las acciones que les permitan satisfacerlas. (UNICEF, 2001)

Desarrollo

1° El maestro solicitan a las niñas y a los niños que se sienten y formen un círculo, con el fin de realizar un juego, que consiste en imaginar que van de campamento al bosque.

2° Propiciará un ambiente agradable que los invite a pensar en esta posibilidad y les explicará que cada quien deben elaborar una lista de las necesidades personales que les servirán para estar bien durante el campamento, y otra, de los artículos que necesitan para sobrevivir, como son alimentos, medicinas, ropa, entre otras cosas, ya que el campamento durará cinco días. Posteriormente, les pedirá que ordenen ambas listas según la importancia de cada una.

3° El maestro iniciarán diciendo: “Me voy de campamento y necesito...” con esta idea todos y todas comenzarán su registro. Al terminar, compartirán por equipos sus listados y explicarán a partir de qué necesidades los elaboraron.

4° Al finalizar, se sentarán cómodamente y el maestro les preguntará si les fue fácil mencionar lo que les interesa en ese momento, si dijeron cosas que antes no habían comentado, cómo se sintieron, y para qué les sirvió hablar de sus necesidades ¿lo hacen por sí mismas o por sí mismos o alguien tiene que ayudarles?, ¿Cuáles son las necesidades de su vida cotidiana que satisfacen solos? y ¿Por qué es importante aprender a satisfacerlas por nosotras mismas o por nosotros mismos?



Sesión 6. Resolución de problemas y conflictos.

Objetivo

Establezca una relación entre los valores cooperación, determinación, creatividad y valor y los factores protectores de otras experiencias a descubrir de la resiliencia e identifiquen la forma de utilizarlos para fomentar la conducta Resiliente.

Duración

La sesión durará cuatro horas y media con un descanso de media hora.

Materiales

Hojas de rotafolio con lista escrita y plumones.

Factores protectores

Otras experiencias a descubrir.

Valores

Cooperación, determinación, creatividad y valor.

Desarrollo

La primera actividad se llama “*Canciones y programas*” (UNICEF, 2001).

Se pretende estimular el pensamiento crítico y creativo de los participantes, y que logren reconocer la importancia de idear e inventar nuevas situaciones que permitan el cambio de formas de pensar, sentir, ser y convivir.

1° El promotor integrará al grupo en cuatro equipos.

2° Les explicará que deben seleccionar y analizar canciones o programas de televisión cuyos mensajes, estereotipos o conductas promuevan la violencia en la forma de relacionarse.

3° Una vez que los hayan analizado anotarán lo que identificaron y enseguida tendrán que adaptar las canciones o los programas que seleccionaron promoviendo actitudes y formas de relación no violentas.

4° Indicará que el equipo 1 tiene que elegir una canción dirigida al público infantil; el equipo 2, una canción para personas adultas; el equipo 3, un programa infantil y el equipo 4 un programa de televisión para personas adultas.

5° Les informará que cuentan con 30 minutos para hacer el análisis y preparar la presentación de su propuesta, y posteriormente deberá cantar o representar su trabajo grupal frente a sus compañeras o compañeros.

6° El promotor comentará al grupo que es importante que inviertan su disposición, ánimo, visión crítica y creatividad para la realización de la actividad.

7° Cuando haya transcurrido el tiempo indicado, les pedirá que se sienten en círculo y les explicará que cada equipo presentará primero las adaptaciones que hicieron y al terminar leerán los aspectos que identifican que promueven la violencia. Indicará que inicie el equipo 1, al terminar, continuará el equipo 2 y así sucesivamente hasta que se concluyan las presentaciones.

8° El promotor reflexionará con el grupo los siguientes aspectos:

¿Cómo se sintieron realizando la actividad?

¿Qué factores les ayudaron a analizar y adaptar las canciones y programas?

¿Creen que es importante hacer este tipo de análisis de las cosas que observamos, escuchamos o nos dicen?

¿Para qué creen que les sirva el pensamiento crítico y creativo en su vida cotidiana al resolver conflictos?

¿Creen qué es importante que sus hijos desarrollen estas competencias?

¿Cómo podría favorecer su aplicación en la familia?

¿Qué valores se ponen en juego en esta actividad?

¿El pensamiento crítico y creativo fomenta la conducta Resiliente?

¿Por qué?

La segunda actividad de esta sesión se llama “*Experimentando la negociación y la mediación*”. Se pretende lograr que los participantes apliquen la negociación y la mediación como herramientas necesarias para la resolución de conflictos cotidianos y como opciones para frente a la violencia (SchillerBryant, 2003).

Desarrollo

1º El promotor explicará al grupo en qué consiste la negociación y la mediación, tomando en cuenta para ello los conceptos básicos sobre el tema.

2º Después de la exposición, el promotor organizará al grupo en cuatro equipos, indicándoles que dos deberán representar un conflicto el cual resolverán mediante la negociación, mientras que los otros dos equipos, lo resolverán con la mediación.

3º Le pedirán a cada participante observar con atención la representación de los grupos.

4° Al concluir, analizarán en grupo cada una de las representaciones, basándose en los puntos expuestos.

5° Deberán identificar en qué situaciones tienen la posibilidad de negociar y en cuáles es necesaria la intervención de una mediadora o mediador.

6° El promotor propiciará que los participantes identifiquen el papel que asume ante un problema o conflicto, cuáles son sus actitudes, qué posibilidades reconocen para resolver el conflicto por medio de la negociación o la mediación, porqué estas formas de resolver los conflictos pueden ser parte de la conducta Resiliente, qué valores intervienen en la actividad.

Evaluación

Participe en la actividad de cierre llamada “*La telaraña*” con la que se pretende cerrar el proceso del grupo, mediante la identificación de cambios y aprendizajes y la adquisición de compromisos de las y los participantes (Valenzuela y Jaramillo, 2003).

Desarrollo

1° El promotor indicará al grupo que realizarán una actividad para finalizar el taller.

2° Les pedirá que se pongan de pie y formen un círculo.

3° El promotor iniciará la actividad tomando la punta de una bola de estambre y se despedirá del grupo diciendo lo que aprendió en el taller, lo que cambió o cambiará en su vida a partir del taller y lo que se compromete a cambiar.

4°. Al terminar de hablar, sin soltar el hilo, lanzará la bola de estambre a otro compañero quien a su vez deberá despedirse de igual manera, sosteniendo el estambre por un punto antes de lanzar la bola nuevamente.

5°. Esta secuencia se repite hasta que todas y todos queden enlazadas y enlazados en una especie de telaraña.

6°. Es importante comentar al grupo que esa telaraña se fue tejiendo a lo largo de las sesiones; y representa el proceso vivido en el grupo, que ahí están los aprendizajes, los compromisos y los cambios de cada una y cada uno.

Entregue y comente los registros de evaluación de su grupo.

A continuación se presentan las actividades en cartas descriptivas.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESIÓN: PRIMERA.					
PROPÓSITO: Que los profesores identifiquen los primeros factores de protección de la Resiliencia y su impacto en la vida escolar.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Bienvenida y lectura del objetivo. Actividad de presentación.	30 min.	Presentación de docentes.	LA TELARAÑA.	Una bola de estambre.	Confirmar la memorización de los nombres de sus compañeros.
Proyección de una película.	60min.	Ejemplificar resolución de problemas.		videos, televisión y película.	Contestar preguntas en forma escrita. Contestar preguntas en forma escrita sobre el tema.
Lectura de un texto impreso sobre Resiliencia. Redacción de testimonios.	60min.	Evaluación	Armar una casita de la resiliencia.	Hojas blancas.	Entregar evidencias.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESIÓN: SEGUNDA					
PROPÓSITO: Que los participantes adviertan la importancia de los valores sociales y su trascendencia en la conducta Resiliente.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Recordar el tema de la clase pasada y leer el objetivo de la sesión. Sintetizar los elementos de un tema.	60min.	Reconocer y sintetizar los elementos de un tema.	La Piñata.	Una piñata, dulces, tarjetas, cordón grueso, un palo y un pañuelo.	
Lectura de un texto impreso y síntesis del tema.	40min.	Reconozca las características de los valores.	Lluvia de ideas.	Hojas blancas y plumones.	Entregar síntesis del tema.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESIÓN: SEGUNDA.					
PROPÓSITO _____					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Maneje y relacione los valores con la conducta Resiliente.	60min. 50min.	Establecer relación entre los dos elementos. Valores y resiliencia.	Lotería.	Tarjetas de 50 x 60 cm., con palabras o conceptos y semillas.	Anotar sus conclusiones en hojas blancas.
Evaluación.	60min.	Escribir experiencias propias relacionadas al tema. Vivenciar su experiencia en el aula.	Juego cívico ético Entre valores.	Hojas blancas. Tablero, fichas y dados.	Cuestionario en forma oral.
Tarea para el aula.					

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____ DURACIÓN: _____ FECHA: _____ SESIÓN: TERCERA.					
PROPÓSITO: Relacionar los factores protectores de Confianza y Autoestima de la resiliencia con los valores de confianza, Autoestima y respeto.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Recordar el tema anterior y lectura del objetivo de la sesión.	60min. 90min.	Que los participantes: Reconozcan y compartan sus fortalezas y cualidades. Observen y aprecien las características de sus compañeros y reflexionen acerca de la importancia de emitir juicios.	Reconociéndome. Mirándonos.	Hojas blancas y lápices. Hojas blancas y lápices.	Cuestionario escrito. Cuestionario escrito.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
_____					SESIÓN: TERCERA.
PROPÓSITO _____					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Evaluación	60min 30min.	Vivan una experiencia de cuidado y seguridad. Reconocer lo aprendido.	Abriéndose. Ensayo escrito.	Hojas blancas y lápices. Hojas blancas.	Cuestionario escrito.
Tarea para el aula.	30min.	Confiar en los demás y brindar confianza.	El viento y el Árbol.	Hojas blancas.	

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____ DURACIÓN: _____ FECHA: _____			SESIÓN: CUARTA.		
PROPÓSITO: Encontrar la relación que existe entre los factores protectores, Descubrimiento del sentido de la vida y la familia y los valores de la determinación, el compromiso, la cooperación, la igualdad, la tolerancia, la honestidad y la integridad.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Recordar la clase anterior y leer el objetivo de la sesión.	60min.	Que los participantes:	La maleta de la vida.	Hojas blancas, colores y lápices.	Cuestionario escrito.
Elaborar un registro de fortalezas docentes.	60min.	Identifiquen sus características físicas y aspectos personales.	Dibujando mis emociones.	Hojas blancas, colores, grabadora y música.	Cuestionario escrito.
Identificar y repasar sus emociones.		Reflexionen sobre la importancia de permitirse experimentar distintas emociones.			

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESIÓN: CUARTA.					
PROPÓSITO _____					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Evaluación.	60min.	Identificar los factores protectores y valores al resolver conflictos.	Cuestionario impreso.	Hojas blancas.	Cuestionario escrito.
Tarea para el aula.	60min.	Identifique los diferentes tipos de familia que existen.	Dibujando a mi familia.	Hojas blancas, colores, lápices y cinta adhesiva.	Cuestionario escrito.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESIÓN: QUINTA.					
PROPÓSITO: Que los participantes identifiquen los valores de independencia, lealtad, integridad, inventiva, humor, con los factores protectores de Aptitudes, Competencias y Humor.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Recordar el tema anterior y leer el objetivo de la sesión.	90min.	Que los participantes:	La Isla.	Tarjetas, sobres y hojas blancas.	Cuestionario impreso.
Identificar y valorar las diferencias sociales, físicas y emocionales.	90min.	Valoren las diferencias de género, credo, discapacidad o capacidades diferentes, ideología o posición política, preferencia sexual etc. Identifique sus factores protectores y valores al	Exposición de situaciones de conflictos.	Cuestionario impreso.	
Evaluación.					

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____ DURACIÓN: _____ FECHA: _____ SESIÓN: QUINTA.					
PROPÓSITO _____					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Tarea para el aula.	60min.	Resolver conflictos. Reconocer sus aptitudes y competencias.	Me voy de campamento.	Hojas blancas.	Cuestionario impreso.

TALLER PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
CARTA DESCRIPTIVA					
CURSO: _____		DURACIÓN: _____		FECHA: _____	
SESION: SEXTA.					
PROPÓSITO: Establezca una relación entre los valores, cooperación, determinación, creatividad y los factores protectores de Otras experiencias a descubrir.					
CONTENIDO Y/O ACTIVIDAD	TIEMPO	OBJETIVO	TÉCNICA DIDACTICA	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACIÓN
Recordar la sesión anterior y leer el objetivo de la sesión.		Se pretende estimular el pensamiento crítico y creativo y que logren reconocer la importancia de idear e			
Pensamiento creativo.	60min.	inventar nuevas situaciones.	Canciones y programas.	Televisión, radio y hojas blancas.	Cuestionario impreso.
Mediación y negociación.	90min.	Aplicar la negociación y mediación para la resolución de conflictos. Recatar lo que aprendimos.	Experimentando la negociación y mediación.		
Evaluación.	60min.		La Talaraña.	Estambre.	Registros de evaluación.

3.4 Comentarios finales

No tenemos un modelo de persona ideal, como no tenemos un modelo platónico de sociedad ni un solo modelo de escuela. No lo tenemos porque nuestro mundo es plural y esa pluralidad es enriquecedora; así como la convivencia de las diferencias. Pero, aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente.

Los valores como factores protectores son influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985).

Wolin y Wolin (1993), también hacen referencia a la moralidad como una actividad de conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refieren a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

C Conclusiones

E

En el primer capítulo revisamos el trabajo de algunos autores como Cyrulnik, Tomkiewicz, Vanistandael, Manciaux, Kotliarenco entre otros, que escriben sobre la resiliencia, concepto que apenas hace unos 10 años aproximadamente es descubierto;

todos conocemos personal o profesionalmente a individuos que son ejemplos de resiliencia. Sin embargo la palabra no forma parte del lenguaje corriente.

Conocemos ciertas características de la resiliencia, en particular el papel que desempeña el trauma inicial. Puede tratarse de situaciones extremas, pero también desgracias ordinarias, desgracias que sobrellevan muchas de las personas que nos rodean. Por lo demás hemos encontrado que la resiliencia nunca es total, permanente o absoluta. Puede graduarse en función de las épocas, de las personas, de los acontecimientos y de las etapas de la vida. La resiliencia está compuesta por dos facetas inseparables, por un lado, la destrucción, el descalabro; por otro, la reconstrucción, la dinámica existencial, el proyecto de una vida mejorada y reanudada (Manciaux, 2004).

Por otro lado, existen los factores de protección y los factores de riesgo, que pueden provocar confusión ya que un mismo elemento, en una misma persona, pero en momentos diferentes, puede ser un factor de protección o, por el contrario, un factor de riesgo, pues los individuos se

Los valores como factores protectores en la Conducta Resiliente Infantil

sitúan por lo general en un continuo. Encontrarse a uno u otro lado de ese continuo cambia la polaridad de la variable.

De lo anterior podemos afirmar que no existe una resiliencia común a todos los

individuos ni a todas las situaciones, sino más bien varias resiliencias, cada una de ellas específicas respecto a un conjunto de factores de riesgo

otro elemento importante que debemos hacer notar es el trabajo de los profesores, quienes sin ser esa su intención han colaborado en el fomento de la Conducta Resiliente infantil al actuar como tutores de resiliencia.

Mi trabajo como docente en escuela Primaria me ha permitido ser testigo presencial de algunas situaciones que ejemplifican la intervención de los profesores como tutores de resiliencia. Por lo que no dudo al estar de acuerdo con lo que Boris Cyrulnik (2002), afirma cuando indica que los profesores deben potencializar las capacidades de los alumnos para lograr que lleguen a enfrentar de manera efectiva las exigencias y retos de la vida diaria. Que alcancen la habilidad para mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con los demás, con su propia cultura y su medio ambiente.

Es decir educar para la vida, tratar en la medida de lo posible que puedan ser enseñadas *habilidades para vivir*, estas pueden ser innumerables y tal vez difieran en distintos medios y culturas, aún así es provechoso identificar en cada una de ellas los aspectos que pueden enseñarse a los niños y que, a través del aprendizaje y la práctica, ellos mismos podrán adquirir, habilidades como resolver problemas, pensar en forma creativa, crítica, efectiva, establecer y mantener relaciones interpersonales, conocimiento de sí mismo, capacidad de establecer empatía habilidad para manejar las propias emociones, las tensiones o estrés, entre otras.

En la formación, los profesionistas son los que desempeñan un papel principal y tienen una gran responsabilidad, como tutores o como mediadores de la resiliencia, la cual nos permitirá restaurar la dignidad de las personas, de las víctimas, para que logren mirar de otra forma, de una manera constructiva, optimista, creativa, crítica y auténtica (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Sobre el capítulo 2 y el capítulo 3 podemos decir que si consideramos los valores como factores protectores de la resiliencia infantil haremos un cambio sustancial en el modo de formar educadores, de la forma de abordar la vida en el aula, de los procesos de aprender, de las relaciones interpersonales, en los diferentes escenarios formales y no formales.

En este punto quiero resaltar mi desacuerdo con Vanistendael S. (2003) cuando al diseñar el modelo de la Casita de la Resiliencia, establece en orden de importancia los siete factores que caracterizan la resiliencia y da un lugar dentro de las aptitudes y competencias a la Moralidad o capacidad para desearle a otros el mismo bien que desea a sí mismo y comprometerse con valores específicos (Wolin y Wolin, 1999).

Según la presente propuesta los valores se encuentran inmersos en cada factor de la resiliencia y no solo en un elemento. Pienso que sirven de soporte a cada uno de los factores, ya que los valores se encuentran dentro de la sociedad, determinan normas y reglas para vivir, establecen la manera de cómo nos relacionamos o resolvemos conflictos, por lo tanto no podemos verlo de manera separada como un elemento más, sino como parte de cada factor de resiliencia.

Basados en lo anterior la propuesta descrita pretende aportar una visión más amplia para fomentar de manera efectiva la conducta Resiliente infantil.

Según Kohlberg (1975), la moral se construye: puesto que el desarrollo moral tiene que ver con los principios de integración y operaciones de síntesis que se usan para hacer planes, tomar decisiones y resolver problemas, que son las herramientas básicas del pensamiento, señala que se debe buscar que la persona desarrolle estructuras que le permitan analizar, interpretar y tomar

decisiones acerca de problemas éticos determinados, es decir desarrollar la conducta Resiliente infantil.

Esta propuesta de utilizar los valores como factores protectores para fomentar la conducta Resiliente infantil manejará la estrategia de desarrollar el juicio moral mediante la provocación de conflictos cognitivos y asumir la perspectiva de otros. Lo primero con el objeto de ir recurriendo a formas superiores de razonamiento como el pensamiento crítico y lo segundo para colocarse en el lugar del otro; la técnica consiste en el planteamiento de problemas morales hipotéticos pero factibles tanto como reales.

En los dilemas hipotéticos se plantean conflictos que implican derechos y responsabilidades abstractas, se elaboran una serie de preguntas para explorar razones y opiniones de los alumnos, se favorece el hecho de que asuman roles y tomen decisiones. Los casos reales remiten a la propia experiencia para tomar decisiones razonadas y acostumbrarse a plantear y a resolver problemas morales que nos llevarán poco a poco al fomento de la Conducta Resiliente Infantil (Grotberg, 1995).

B ibliothemerografía

Abreu, J. (2002). *Siete Fuegos y Tres Pilares para la Ética Gerencial*. México: Trillas.

Allport, G.; Vernon, P. y Lindzey. (1951). *Study of Values*. Boston: JAI Press.

Berkowitz, M. (1998). Educar la persona moral en su totalidad. En: *Educación Valores y Democracia*, OEI. Madrid: Fotojae.

Brinkmann, H. (1997). *Estructura Psicológica de los Valores: Presentación de una Teoría*. Memorias IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey.

Cardoso, P. (1999). Bases Teórico Metodológicas sobre la Educación en Valores. *Revista Pedagógica Universitaria*. Universidad de Camagüey. 4 (2), 7-30.

CEPRA (1998). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. México. Autor.

- Cyrułnik, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas*. Madrid: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos: la resiliencia, una infancia feliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz S.; Guénard, T.; Vanistendael S. y Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. México: Gedisa.
- Fergusson, D. y Lynskey, M. (1996). Adolescent Resiliency to Family Adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37 (3), 195-236.
- González, R. (1996). Un análisis Psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En: *la Formación de Valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Gresham, F. & Lemanek K. (1986). Social Skills and Interpersonal Problem Solving Skills in Suicidal Adolescents. *Seminars in Adolescent Medicine*. 2 (4), 22-54.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children. Strengthening the Human Spirit*. Early Childhood Development: Practice and Reflections. Number 8 Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.
- Iannini, D. (2002). *Mi primera enciclopedia de valores para la vida*. Colombia: Norma.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence. A Psychosocial Framework for Understanding and action *Journal of Adolescence Health*. Nueva York.
- Kotliarenco, M.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en Resiliencia Organización Panamericana de la Salud*.

- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-developmental approach to moral education, *Phi Delta Kappa*, 56. 670-677.
- Krauskopf, D. (1994). Resultados preliminares del estudio en púberes costarricenses. Colaboración con el proyecto Internacional de Promoción de la resiliencia en los niños. CIVITAN Internacional Center, División de Educación Básica de la UNESCO; OPS.
- Kuik, S. (1996). *Magik op je rug? Het Spinhuis*, en Manciaux (2004). *El realismo de la Esperanza*. México. Gedisa.
- Larson, R. (1988). The High School Junior Theme as an Adolescent Rite of passage *Journal of Youth an adolescente*. 17 (4), 1-30.
- Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. México: Gedisa.
- Manciaux, M. (2001). *La Resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Millán, S. (2000). *El amor en la familia*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México: FOSET.
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, A.; Suárez, E.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir niños y adolescentes*. (9-25). Ginebra: División de salud mental.
- Petit, M., Lalou-Moatti, M. (1999). *Santé mental Risque Vulnérabilité Ressourcer*, en S. Lebovici, R. Diatkine y M. Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, París, Quadrige, tomo 4, pág. 3041-3046.

- Pick, S., y Givaudan M. (1997) Yo quiero, Yo puedo. ¿IDEAME? México, Educación para La Vida.
- Predvechni, G. y Sherkovin, Y. (1986). Concepto Valor. En: Psicología Social. La Habana: Editora Política.
- Richters, John y Weintaub, Sheldon (1992). Beyond disthesis: towardan understanding of High-risk environments. En Risk and protective factors in the.
- Robbins, S. (1987). Comportamiento Organizacional. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, A. (1995). Psicología Social. México: Trillas.
- Romero, I. (2003). Guía de Padres 2. México: El Universal.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. British Journal of Psychiatry 47.
- Rutter, M. (1993). Some Conceptual Considetions Journal of Adolescent Health. 14, (8), 59-77.
- Séller P. y Bryant T. (2003) Como enseñar valores a los niños. México. Pax.
- SEP. (1993). Plan y Programas de Estudio Educación Básica primaria. México: autor.
- SEP. (2000). Taller Habilidades y competencias en la formación Ética de los Alumnos. México. Autor.

- Suárez, Ojeda N. y Krauskopf, D. (1992). El enfoque de riesgo y su aparición a las conductas del adolescente. Una perspectiva psicosocial. Publicación científica No.552, Washington, D.C: OPS/OMS.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en literatura científica. (16- 42). En: La resiliencia resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- UNICEF. (2001). Valores para vivir. España: Manual para educadores.
- Valenzuela, G. y Jaramillo, F. (2003). Contra la Violencia. Eduquemos para la paz. México: UNICEF.
- Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia. La sonrisa que da vida. En Manciaux, M. (2004) El realismo de la esperanza. México: Gedisa.
- Vanistendael, S. (1994). La resiliencia. Un concepto largo tiempo ignorado. BICE Ginebra Suiza.
- Vanistendael, S. (2003). La Felicidad es Posible. Despertar en niños maltratados la Confianza en sí mismo. Construir la Resiliencia. México. Gedisa.
- Weinstein J. (1992). Riesgo Psicosocial en Jóvenes. Santiago de Chile: PREALC.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the *Kauai longitudinal study. Development and Psicopathology. 5, 503-515.*
- Woolfolk, A. (1996). Psicología Educativa. México: Prentice Hall.
- Wolin, S. J. y Wolin S. (1999). Interacción Emocional y Meditación Cognitiva, como estrategia de intervención preventiva activadores de resiliencia en familias coadictas. Sistematización de una experiencia de trabajo, para optar el título de profesional en Desarrollo Familiar. Medellín: FUNLAM.

Wolin S. J. y Wolin S. (1993) *The resilient-self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books. Nueva York. E.E.U.U.

*Apéndice 1***FORMATO DE REGISTRO DE LA EVALUACIÓN**
Grupo de niñas y niños

Con base en la síntesis de las opiniones de las niñas y los niños del grupo en la sesión, es necesario que anotes lo siguiente.

1. ¿Cuántas niñas y niños iniciaron el taller?

Número de participantes Niñas Niños _____

2. ¿Cuántas niñas y niños terminaron el taller?

Número de participantes Niñas Niños _____

3. Anota brevemente cinco de los aprendizajes más significativos que hayan sido mencionados por las niñas y los niños como resultado de este proceso educativo (si es posible anexa a este instrumento algunos de los testimonios que se hayan presentado en alguna sesión por el grupo; escritos, dibujos, cartas, etc.).

Apéndice 1

4. En términos generales, a las y los participantes del grupo, el programa les pareció:
Excelente () Bueno () Regular () Malo () Pésimo ()
5. ¿El taller les ayudó a resolver conflictos de una manera práctica y eficaz?
Totalmente () Mucho () Regular () Poco () Nada ()
6. Anota brevemente, según la opinión de las niñas y los niños qué fue lo que más les gustó del programa.
-
-
7. Anota lo que no les gustó.
-
-
8. Anota tres de las opiniones de las niñas y los niños que expresen la manera en que aplicaron sus aprendizajes en su vida cotidiana.
-
-
9. Menciona brevemente, según la opinión de las niñas y los niños, ¿De qué les sirvió el programa en la escuela, en sus hogares o en sus comunidades?
-
-
10. Anota tres de las necesidades expresadas por las niñas y los niños para seguir reforzando el desarrollo de estas competencias en la resolución de conflictos.
-
-

¡Muchas Gracias!

Fuente: Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos “contra la violencia eduquemos para la paz”. 2003. UNICEF.

*Apéndice 2***FORMATO DE REGISTRO DE LA EVALUACIÓN FINAL
GRUPO DE PROMOTORAS Y PROMOTORES(DOCENTES)**

La experiencia que hayas logrado desarrollar a partir de este taller, así como tus reflexiones y aportes son fundamentales para fomentar la conducta Resiliente a través de los valores, se asuma en forma permanente en las escuelas, las familias y las comunidades; por ello, te solicitamos contestes las siguientes preguntas.

Escribe en forma breve:

1. ¿Cuál fue para ti el aprendizaje más significativo, que obtuviste a lo largo del taller?

2. ¿Cuáles fueron las dificultades más serias con las que te enfrentaste durante el proceso?

3. Desde tu punto de vista, ¿Cuáles fueron los avances más significativos del grupo con el que trabajaste?

4. Anota tres de las principales competencias que más sirvieron en el aprendizaje para resolver conflictos de una manera eficaz y práctica en ese grupo.

5. Anota tres de las competencias que más se les dificultó al grupo.

Apéndice 2

6. Describe brevemente de qué manera impactó este proceso educativo en la vida cotidiana de las y los participantes y en qué ámbito fue más fácil y útil aplicar lo aprendido con relación a la resolución de conflictos
-
-
-
7. ¿El impacto que tuvo este taller fue distinto para las mujeres que para los hombres? Sí () No () ¿Por qué?
8. ¿De acuerdo con los objetivos de este taller, cuál es tu opinión sobre el Fomento de la Conducta Resiliente a través de los valores en la escuela primaria?
Excelente () Buena () Regular () Mala () Pésima ()
¿Por qué?
9. ¿Le darías continuidad a este taller?
Sí () No () ¿Por qué?
10. Si contestaste en forma afirmativa a la pregunta anterior, anota tus sugerencias para continuar con este taller.
-
-
-
11. Si quieres señalar alguna otra opinión que te parezca relevante sobre este proyecto, anótalo en los siguientes renglones:
-
-
-

¡Muchas gracias!

Fuente: Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos “Contra la violencia eduquemos para la paz”. 2003. UNICEF.