

MARCO
Tesis de Grado: aprobado con: APROBADO CON MÁXIMA DISTINCIÓN
correspondiente a: 100 puntos T-3107

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CS. ED. 779

[Signature]
Lic. Esp. Orlando V. Huanca Rodríguez
DIRECTOR
Carrera Ciencias de la Educación
U.M.S.A.

PRESIDENTE TRIBUNAL

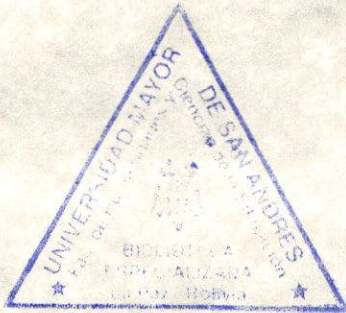


[Signature]
Dr. Rolando González Zeballos
DOCENTE NEUROPEDAGOGIA
CS. DE LA EDUCACION
U.M.S.A.

Tribunal

[Signature]
Dr. Emilio Oros Menéndez
Tribunal

[Signature]
Emilio Oros M
Tutor



TESIS DE GRADO

122 h.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS
DE LA UNIDAD EDUCATIVA TOKE AJLLATA Y LA
UNIDAD EDUCATIVA COLORADOS DE BOLIVIA

(Estudio en la comunidad Toke Ajllata y la ciudad de El Alto)

UNIVERSITARIA: ZEINA TINTAYA GAMBOA

TUTOR: Dr. EMILIO OROS MENDEZ Ph. D.

WUMT-3107
K-86711

LA PAZ - BOLIVIA

2013

Tesis
3107

6 - XI - 2013

DEDICATORIA:

A MIS PADRES

Lidia GAMBOA ALEJO

Porfidio TINTAYA CONDORI

**GRACIAS AMADOS PADÁS: POR SER LA LUZ QUE ILUMINA MI CAMINO
POR ENSEÑARME A ENFRENTAR LA REALIDAD CON VALENTÍA Y OPTIMISMO
SU MIRADA Y SONRISA ES EL MOTOR QUE IMPULSA MI VIDA**

AGRADECIMIENTOS:

A Dios

*GRACIAS A TU INFINITA MISERICORDIA,
LOGRE VER LA LUZ, SEÑOR MI DIOS, UN BENDITO DÍA ME MOSTRASTE EL CAMINO
CORRECTO Y ME DISTE FUERZA PARA ENFRENTAR LA REALIDAD
HOY ME CAMBIASTE LA VIDA, TE DOY GRACIAS POR TU VOLUNTAD*

A MIS HERMANOS

EVELIN, DANIELA, GISELLE Y FABRICIO

*GRACIAS QUERIDOS HERMANOS POR ACOMPAÑARME EN ESTA AVENTURA, POR
ACOMPAÑARME EN LOS BUENOS Y MALOS MOMENTOS, POR BRINDARME ALEGRÍAS, POR
LOS ABRAZOS Y POR SER LA INSPIRACIÓN QUE ME MOTIVA A SEGUIR ADELANTE*

A MIS AMIGOS

GUSTAVO MAMANI CARL Y DEIVID PACOSILLO MAMANI

*GRACIAS QUERIDOS AMIGOS, POR TODOS LOS MOMENTOS DE ALEGRÍA, POR LAS
AVENTURAS INOLVIDABLES QUE PASAMOS, POR EL CARIÑO, CONSEJOS, COMPRESIÓN Y
CONFIANZA, POR ESTAR A MI LADO EN LOS BUENOS Y MALOS MOMENTOS,*

AGRADECIMIENTOS:

Lic. Orlando Huanca Rodríguez
DIRECTOR DE LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

QUIERO EXPRESAR UN PROFUNDO AGRADECIMIENTO AL LIC. ORLANDO HUANCA, CON SU ENSEÑANZA Y APOYO ME ALENTÓ A LOGRAR ESTA HERMOSA REALIDAD.

AL TUTOR DE TESIS
DR. EMILIO OROS MÉNDEZ

GRACIAS DOCTOR: POR LA ORIENTACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA REVISIÓN DEL TRABAJO DE TESIS

AL TRIBUNAL LECTOR
DR. ROLANDO GONZALES ZEBALLOS
Mgs. ERICK MOSCOSO ZAMORA

GRACIAS DOCENTES: POR EL TIEMPO DEDICADO A LA REVISIÓN Y POR LAS SUGERENCIAS REALIZADAS AL TRABAJO DE TESIS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I	
PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1.1. Planteamiento del problema	4
1.1.2. Formulación de la pregunta de investigación	5
1.2. OBJETIVOS	
1.2.1. Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. HIPÓTESIS	6
1.4. JUSTIFICACIÓN	7
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. RESILIENCIA	
2.1.1. Antecedentes	9
2.1.2. Teorías sobre la resiliencia	11
2.1.3. Concepto de resiliencia	17
2.1.4. Factores de riesgo y factores protectores	19
2.1.5. Fuentes interactivas de la resiliencia	24
2.1.6. Dimensiones de la resiliencia	27
2.1.7. Educación y resiliencia	32
2.1.8. Resiliencia y aprendizaje	35
2.1.9. Construcción de la resiliencia en la práctica educativa	37
2.1.10. Promoción de la resiliencia	40
2.1.11. Programas de resiliencia en la niñez	42
2.2. NIÑEZ	
2.2.1. Desarrollo físico	45
2.2.2. Desarrollo motor	46
2.2.3. Desarrollo cognitivo	47

2.2.4. Desarrollo moral _____	49
2.2.5. Desarrollo social _____	52
2.2.6. Desarrollo de la personalidad _____	53
2.2.7. Perfil del niño resiliente _____	56

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE ESTUDIO _____	58
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN _____	58
3.3. VARIABLES _____	58
3.3.1. Definición conceptual _____	59
3.3.2. Definición operacional _____	59
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA _____	60
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN _____	61
3.6. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN _____	63
3.7. PROCEDIMIENTO _____	64

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. PROCESO DE TRABAJO DE CAMPO _____	67
4.2. RESULTADOS _____	80
4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS _____	101

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES _____	108
5.2. RECOMENDACIONES _____	113

GLOSARIO _____	115
----------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	119
----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de Investigación

Anexo 2: Fotografías

Anexo 3: Registro de datos “Fuentes de la resiliencia”

Anexo 4: Programa de fortalecimiento de la resiliencia

INTRODUCCIÓN

La resiliencia es la capacidad que tiene la persona de salir fortalecida después de una experiencia adversa. El transcurso de la vida no carece de pruebas. La resiliencia propone que los problemas, el sufrimiento y el dolor no deben ser reprimidos, sino aceptados, asimilados e integrados en el mundo personal. Las situaciones adversas contribuyen a la madurez de la personalidad. La resiliencia es un tejido de relaciones personales, no hay que buscarla sólo en la interioridad de la persona, ni en el entorno, sino en ambos. Resulta necesario tener un apoyo. Afrontar la adversidad no es una cuestión individual, es un tejido de relaciones y experiencias sociales.

La niñez es una etapa compleja donde las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales provocan un cambio afectivo, cognitivo y conductual. Además, el niño se encuentra inmerso en un contexto adverso e inundado de factores de riesgos (separación de los padres, violencia familiar, consumo de bebidas alcohólicas, entre otros) que generan comportamientos inadecuados.

Es importante resaltar que la vulnerabilidad de la dimensión psicosocial y la incapacidad de afrontamiento ante las situaciones de adversidad son los principales motivos para que los niños presenten dificultades en el proceso de aprendizaje. Entonces, los niños que tienen dificultades en este proceso desconocen las características de la persona resiliente. Por ello, es fundamental examinar y potenciar el proceso resiliente. Esto supone un cambio en el modo de contemplar al niño con dificultades dando relevancia a las potencialidades, favoreciendo y/o reforzando las competencias y capacidades.

La presente investigación, busca conocer si los niños que viven en contextos diferentes, como el área rural y el área urbana, tienen características resilientes. Se sabe que cada contexto tiene sus propias particularidades culturales y sociales. Para este propósito, se procedió a comparar la resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata, ubicada en la quinta sección municipal de Santiago de Huata, provincia Omasuyos del departamento de La Paz, y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia, ubicada en Ciudad Satélite de la Ciudad de El Alto.

Para comprender el desarrollo de la resiliencia, el marco teórico de este estudio se basa en la propuesta de Cyrulnik (2001), Gruhl (2009) y Grotberg (2006). De acuerdo con Grotberg, las fuentes de la resiliencia son: “YO TENGO, YO SOY, YO ESTOY, YO PUEDO”, en las que se incluyen siete factores protectores o dimensiones de la resiliencia. Estos factores son los siguientes: “*confianza, autonomía, autoestima, capacidad autocrítica, competencia social, actitud positiva, optimismo*”. Las fuentes y las dimensiones de la resiliencia están en constante relación, cuando la persona afronta adversidades.

El estudio de la resiliencia efectuado corresponde a una investigación descriptiva. El diseño de investigación es descriptivo comparativo. En esta dirección, se empleó la observación y se aplicó el inventario de expresiones resilientes como técnicas de investigación.

Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas entre los niveles de resiliencia de los estudiantes urbanos y rurales. Los niños procedentes del área urbana obtienen un promedio mayor respecto a los niños del sector rural. Por otro lado, las niñas del área urbana presentan un promedio mayor en resiliencia respecto a las niñas del área rural.

El proceso de investigación permitió constatar que los niños manifiestan conductas resilientes en el aula a pesar de afrontar condiciones adversas. Esto muestra que es necesario un proceso educativo que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia. Esta capacidad no es estática; es aprendida y construida por el sujeto. Entonces, es una capacidad que se puede desarrollar y fortalecer. Los niños se vuelven más resilientes cuando tienen acompañantes que se convierten en un vínculo seguro, que les ayudan a afrontar la adversidad.

Por esta razón, se propone el Programa de fortalecimiento de la resiliencia para desarrollar y fortalecer: a) las expresiones verbales “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, b) las dimensiones de la resiliencia: autoestima, optimismo, confianza, competencia social, autonomía, capacidad autocrítica, actitud positiva, c) la expresión

“Yo quiero” y el proyecto de vida. Por medio de éste, los niños sabrán cuál es su propósito en la vida y se convertirá en un motor, un desafío que mantendrá firmes las proyecciones personales, y d) la estrategia resiliente mediante la solución de problemas.

El programa se fundamenta en la teoría sociohistórica, de Lev Vygotski (1979, en Tintaya 2005: 68), quien postula que el ser humano es un ser social, que aprende a través de la influencia del medio y de las personas que lo rodean. El objetivo principal del programa es ayudar a los niños a conocer esta capacidad a través de la cooperación. El enfoque metodológico del programa se basa en el principio de cooperación de Vygotski. A la estrategia metodológica tradicional basada en dinámicas de grupo, se agrega el procedimiento de “resiliencia en cooperación” asistida de forma individual.

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, se ha incrementado el índice de conductas de riesgo durante la niñez. Muchos niños han sido víctimas de situaciones impropias para su edad, como separación de los padres, violencia familiar, crisis económica, consumo de bebidas alcohólicas, entre otros. Estas situaciones llevan al niño a desarrollar conductas poco adaptativas e ineficaces para el desarrollo.

En el proceso del desarrollo personal, no sólo influyen las novedades y los cambios radicales imprevistos. Según Gruhl (2009:16), “las crisis normativas se dejan notar. Son los puntos de inflexión previsibles en la vida, como la pubertad, el matrimonio o el comienzo de la convivencia en la pareja, la jubilación...” que también marcan cambios que influyen en nuestras acciones, y exige que la persona se adapte a nuevas condiciones de vida, a nuevas realidades con las cuales no estaban familiarizados.

Como consecuencia, los estudiantes viven un constante cambio emocional y afrontan problemas tanto a nivel familiar como económico, entre otros, los cuales provocan en el educando conformismo personal y actitudes negativas. La vulnerabilidad de la dimensión psicosocial y la incapacidad de afrontamiento ante las situaciones de adversidad son uno de los principales motivos para que los niños presenten dificultades en el proceso de aprendizaje.

Al respecto, el término “resiliencia” aparece situado en el recorrido vital de las personas. La resiliencia es la capacidad de una persona para seguir proyectándose en el futuro a pesar de las adversidades, los acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y de traumas intolerables. La resiliencia invita a las personas a desbloquear la mirada paralizada que nos dejó la adversidad, nos ayuda

a salir con éxito del callejón sin salida y permite encontrar nuevas oportunidades y posibilidades.

Arranz (2011: 9), señala que “el estudiante que presenta bajos perfiles de resiliencia es un educando con necesidades educativas, presenta dificultades para lograr los fines que el sistema educativo estima necesarios en sí mismo”. En este marco, se destaca que los estudiantes que tienen dificultades en el proceso de aprendizaje desconocen totalmente las características de la persona resiliente.

Por ello, es importante examinar y potenciar el proceso resiliente, lo cual supone un cambio en el modo de contemplar al niño con dificultades, dando relevancia a las potencialidades, favoreciendo y/o reforzando las competencias y capacidades.

Entonces, la persona que es resiliente no sólo es capaz de afrontar la adversidad en que vive, sino que puede ser capaz de superarla siendo creativo y optimista. En la actualidad, esa reacción se denomina resiliencia y se entiende como: “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas, e inclusive ser transformado positivamente por ellas” (Grotberg 1995: 7).

1.1.2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia?
- ¿Los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia tienen la misma capacidad resiliente?
- ¿Qué fuentes de la resiliencia tienen más desarrolladas los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y los niños de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia?

1.1. OBJETIVOS

Los límites y alcances de la investigación están definidos por los siguientes objetivos de investigación.

1.1.1. Objetivo general

Comparar los niveles de resiliencia que tienen desarrollados los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

1.1.2. Objetivos específicos

- Identificar las características de la resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.
- Determinar si existe diferencia en la resiliencia entre los niños y niñas de ambas unidades educativas.
- Comparar los niveles de resiliencia entre los niños de ambas unidades educativas.
- Elaborar el perfil de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

1.2. HIPÓTESIS

Como se conoce, “la hipótesis es la formulación de un conocimiento a priori, una descripción o explicación inicial que permite comprender el objeto antes de efectuarse la investigación; es una afirmación susceptible de corroboración. Dicho de otra forma, es una respuesta a la pregunta de investigación, la solución tentativa al problema de investigación” (Tintaya 2008: 106). La hipótesis que se plantea tiene relación con el objetivo general y responde la pregunta: ¿Los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia tienen la misma capacidad resiliente? En consecuencia, la hipótesis de investigación es la siguiente:

“Existe diferencia entre los niveles de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia”.

1.3. JUSTIFICACIÓN

El propósito de la investigación es comparar el nivel de la resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y la Unidad Educativa Colorados de Bolivia. El estudio de la resiliencia se efectúa a través de una investigación descriptiva comparativa.

La investigación realizada por Uriarte (2006: 12) revela que “las carencias formativas llevan a los niños a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja social. En consecuencia, el desarrollo personal se ve afectado, reflejando dificultades en el rendimiento escolar, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas y conductas de riesgo”. Como resultado, los niños salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumulados, con un sentimiento de falta de competencia, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciables.

De acuerdo con Villalobos y Castellán (2006: 7), “el estudiante no elige fracasar en la escuela. Si la sociedad, los padres y profesores exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. La tolerancia a la frustración es menor en los niños que en las personas adultas”. Entonces, cuando el rendimiento es insuficiente, la valoración de sí mismo o la integración con los demás no son satisfactorias, surge en el niño sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o deserción escolar.

Sin embargo, en lugar de centrar la atención en la dificultad, en el riesgo y la adversidad, es necesario tomar en cuenta que la fortaleza, la oportunidad y la protección están presentes en la vida del ser humano. No se trata de enfocar exclusivamente lo positivo, sino de abordar el estudio del ser humano desde una perspectiva integradora, donde la persona construye la propia realidad a partir de las experiencias.

Los factores protectores son ciertos atributos personales que posee el sujeto que manifiesta conductas resilientes, como: confianza, autonomía, autoestima, capacidad autocrítica, competencia social, actitud positiva y optimismo.

La presencia de factores protectores bien establecidos en la infancia facilita a la persona un buen desenvolvimiento, aun en las peores circunstancias. Estos factores protectores pueden ser promovidos mediante un programa sustentado en la teoría de la resiliencia.

La resiliencia es la capacidad que tiene la persona de enfrentar las adversidades de la vida y salir fortalecido de ellas. Desarrollar esta capacidad resulta fundamental para los estudiantes. Es necesario crear estilos efectivos de afrontamiento ante las situaciones difíciles. Estimular, en la escuela, los factores de resiliencia brindará al niño mejores oportunidades de vida.

Por esta razón, surge la iniciativa de realizar la presente investigación. Es importante conocer si los niños que viven en contextos diferentes, como son el área rural y el área urbana, tienen características resilientes.

Esta investigación tiene una relevancia social. Se realiza un estudio comparativo con el propósito de describir el nivel de resiliencia en ambos grupos, tomando en cuenta que cada contexto tiene sus propias particularidades en la que actúa el estudiante. Se ha elegido la Unidad Educativa Toke Ajllata, ubicada en la quinta sección municipal de Santiago de Huata, provincia Omasuyos del departamento de La Paz, cuya población estudiantil es de origen aymara y arraigada a sus tradiciones y costumbres. El otro grupo poblacional corresponde a estudiantes de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia, que se encuentra ubicada en Ciudad Satélite de la Ciudad de El Alto.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se exponen los antecedentes que dieron origen al estudio de la resiliencia, las teorías dedicadas a la comprensión de la resiliencia, el concepto de resiliencia, los factores de riesgo y factores protectores, las fuentes y dimensiones de la resiliencia. También se presenta la relación de la resiliencia con la educación y el aprendizaje, así como la importancia de la promoción y construcción de la resiliencia en la práctica educativa. Y por último, se aborda el tema de la niñez en la etapa de infancia media.

2.1. RESILIENCIA

2.1.1. Antecedentes

“La humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social” (Munist 1998: 8).

Según Condori (2010: 2), “a lo largo de la historia, por lo general, las investigaciones tanto en el área de la salud como en educación se centraron en la detección de problemas, falacias y patologías, (...) existe una tendencia lamentable a centrarse en todo aquello que resulta sombrío, así como en los resultados negativos del desarrollo”. Es necesario introducir el enfoque de resiliencia, que “describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y a veces transformándolas en factor de superación de la situación difícil” (Munist 1998: 10).

La palabra resiliencia nace en los años 1980. Surge como el intento de entender las causas y la evolución de las psicopatologías y se la considera como la **Primera Generación de Investigación** en resiliencia. El término es utilizado por primera vez por la psicóloga del desarrollo Emmy Werner, quien realiza una investigación longitudinal y prospectiva en 1995, hace un seguimiento a 698 personas desde el

periodo prenatal hasta los 40 años. Los niños pertenecían a familias pobres de bajos fondos de la isla hawaiana de Kauai. Los resultados demostraron que estos sujetos se adaptaron de forma positiva, “llegaron a ser exitosos en la vida, a constituir familias estables y a contribuir positivamente a la sociedad” (Munist 1998: 8), construyeron una vida de manera equilibrada a pesar de vivir en condiciones desfavorables. A estas personas se las denominó resilientes.

Luego de analizar los resultados, los investigadores buscaron identificar los factores de riesgo y los factores protectores que posibilitaron la adaptación de las personas. Esta investigación “establece la búsqueda alrededor de un modelo triádico donde se estudian tres grupos de factores: *los atributos personales, los aspectos relativos a la familia y las características de contexto donde están inmersos*” (Fores y Grane 2008: 3).

Entonces, se considera a la resiliencia como una capacidad que puede estudiarse después que la persona se ha adaptado o superado la adversidad, es decir, cuando ya es resiliente. La primera generación de investigación se centra en detectar el conjunto de factores que posibilitan la superación.

A mediados de los años 1990, surge la **Segunda Generación de Investigadores** representados por Michael Ruter y Edith Grotberg, que se interesan por la temática de la resiliencia. A diferencia de la Primera Generación, quieren descubrir los factores que favorecen la resiliencia, e incorporan el estudio de la dinámica e interrelación entre los factores de riesgo y los factores de protección.

Esta generación considera a la resiliencia como un proceso que puede ser promovido. Fores y Grane (2008: 4) señalan que “las investigaciones se preocupan más en dilucidar cuáles son las dinámicas presentes en el proceso resiliente con el objetivo fundamental de ser replicadas en intervenciones o contextos similares”.

A continuación se presentan tres teorías sobre la resiliencia, para comprender mejor este término.



2.1.2. Teorías sobre la resiliencia

Diferentes autores han abordado el tema de la resiliencia y han caracterizado al sujeto resiliente, entre ellos están: Wolin y Wolin, Kotliarenco, Suarez Ojeda, Vanistendael y Fores. A continuación se desarrollan las teorías de Cyrulnik, Gruhl y Grotberg.

2.1.2.1. Modelo de resiliencia de Cyrulnik (El Oximorón)

Según Cyrulnik (2005: 212) la resiliencia “es un proceso, 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”. El sujeto que ha sufrido un trauma es orientado a una dirección que no eligió. Sin embargo, la persona resiliente utilizará los recursos internos (confianza y alegría) que están impregnados en la memoria, para luchar contra la adversidad, hasta encontrar un recurso externo, como una relación afectiva, una institución social o cultural que permitirá “al herido conseguir vendar la herida y modificar la representación del trauma” (Cyrulnik 2002: 213).

De acuerdo con Cyrulnik, los niños que afrontan problemas tienen esperanza. Su vida puede ser normal, pero también magnífica. El autor señala que es necesario encontrar para el niño un *otro* significativo. “La idea de “sentirse mal y ser malo” queda transformada tras el encuentro con un camarada afectivo que logra hacer germinar el deseo de salir airoso” (Cyrulnik 2002: 214).

Entonces, la resiliencia “define el resorte de los que, habiendo recibido un golpe, han podido sobrepasarlo” (Cyrulnik 2001: 23). Además, el autor propone el término oximorón, para describir el mundo íntimo de las personas resilientes. Es una figura retórica que reúne dos términos antinómicos, como “la oscura claridad”.

“El oximorón revela el contraste de aquel que, al recibir un gran golpe, se adapta dividiéndose. La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne,

con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y sentido a la vida" (Cyrułnik 2001: 21).

La persona resiliente no puede escapar al "oximorón" que es la característica de la persona herida pero resistente, al poseer ambas fuerzas opuestas que le permiten estar en equilibrio. Esta es la expresión de la manera en que un determinado problema se transforma en una obra de arte.

Por lo tanto, Cyrułnik propone lo siguiente: primero, que la *resiliencia* es un proceso interno que puede ser estudiado y enseñado mediante guías de resiliencia, y segundo, la familia o las instituciones escolares o culturales pueden cooperar en la victoria del niño.

Así el trabajo de la resiliencia es "elaborar un proyecto para alejar el propio pasado, metamorfosear el dolor del momento para hacer de él, un recuerdo glorioso o divertido" (Cyrułnik 2005: 31).

2.1.2.2. Modelo de resiliencia de Monika Gruhl

(Resiliencia, una concepción sistemática de atributos y capacidades)

Según Gruhl (2009: 17), lo decisivo en el desarrollo personal es la manera en que la persona afronta las dificultades, con el fin de lograr una vida exitosa. Si el ser humano se quiebra a causa de una crisis, depende de lo resiliente que sea para salir de ella quebrado o fortalecido.

La persona resiliente no reprime los problemas o el sufrimiento, sino los percibe con atención, acepta, asimila e integra, en el mundo de vivencias y experiencias personales contribuyendo a la madurez de la personalidad.

El ser humano necesita la resiliencia para abordar mejor los riesgos y contrariedades. Es un proceso continuo que permite estar preparado ante futuras dificultades activando un potencial para el cambio y la evolución personal. Es importante fortalecer la resiliencia para crear reservas de superación, "un colchón para tiempos más difíciles" (Gruhl 2009: 17).

Entonces, ser resiliente significa “ser capaz de afrontar con éxito (...) problemas (...), el sujeto resiliente también experimenta miedos, inseguridad, pero dispone de métodos eficaces para recuperar el equilibrio” (Gruhl 2009: 20).

Gruhl propone siete factores protectores que se influyen mutuamente. La persona resiliente combina estos factores para afrontar las adversidades. El primer grupo corresponde a las actitudes fundamentales, que son las siguientes.

a. Optimismo. Ser optimista significa ver el lado bueno o positivo de los acontecimientos. El optimismo es resultado de un equilibrio personal a nivel físico y mental. “Cuando surgen problemas los optimistas activan automáticamente sus estrategias para la gestión de crisis (...) El optimismo de las personas resilientes brota de una visión positiva del mundo, pero también de un concepto positivo de sí mismo” (Gruhl 2009: 24).

b. Aceptación. El sujeto resiliente acepta la desgracia, la dificultad y la decepción. Esta actitud fundamental no se caracteriza por resignarse ante estas situaciones, sino por abrirse a la realidad con el fin de comprenderla y aceptarla. “La aceptación es un proceso que integra en la propia vida las pérdidas, los reveses y los sucesos indeseados (...). Las personas resilientes tienen conciencia de que no depende de ellas cambiar las conductas de otras personas o la totalidad de las circunstancias, pero sí su propia actitud ante éstas” (Gruhl 2009: 40).

c. Orientación a la búsqueda de soluciones. Las personas resilientes no se enfocan en los problemas; piensan en las posibles soluciones, activan recursos para obtener avances y mejoras en los resultados que desean obtener. Los problemas se convierten en tareas y retos. La creatividad tiene un papel fundamental en esta actitud: presupone la disposición a desprenderse de hábitos, adoptar diversos puntos de vista y abrirse de continuo a ámbitos de experiencia nuevos. “Las personas resilientes están capacitadas para el pensamiento divergente, pero también hacen uso del pensamiento analítico con el fin de examinar los resultados y llevarlos a la

práctica, así como para apropiarse del saber básico que ayuda a que prosperen los procesos creativos" (Gruhl 2009: 51).

Los siguientes factores protectores son capacidades que debe disponer la persona resiliente.

- a. **Autorregularse.** Las personas resilientes se conducen de manera adecuada, al encontrarse en distintos estados de ánimo, entornos y situaciones. "Están en condiciones de asimilar mentalmente reveses y derrotas y cobrar nuevo impulso. Los dos hemisferios cerebrales no sólo están especializados en modos específicos de pensamientos, sino también en estados anímicos. Ciertas formas de pensar causan estados de ánimo muy concretos y a la inversa" (Gruhl 2009: 63). El humor tiene un papel importante en esta capacidad, al generar una forma determinada de pensar.
- b. **Asumir la responsabilidad.** Es la capacidad de asumir las consecuencias de los actos. En ocasiones, las personas no resilientes empujadas por acontecimientos abrumadores, desfavorables que escapan de su control asumen el papel de víctimas. "Al contrario, las personas resilientes asumen la responsabilidad sobre sí mismas (...) al cabo de un tiempo abandonan el papel de víctimas (...) no tienen sentimientos de culpa, ni culpan a otros por sus problemas" (Gruhl 2009: 74).
- c. **Estructurar las relaciones.** En la interacción con los pares, se debe estar dispuesto y ser capaz de adaptarse a diferentes personas, pero sin renunciar a sí mismo. Las personas resilientes al momento de enfrentar las adversidades "buscan respaldo y cultivan las relaciones que necesitan para ello (...) están dispuestas a aportar su saber y sus capacidades a su entorno y a toda la sociedad. Apoyan a otros en sus proyectos" (Gruhl 2009: 87). La empatía es la disposición y la capacidad de ponerse en el lugar de otros y comprender sus motivos, con independencia de que esos

otros nos resulten simpáticos o no. Es una capacidad importante que debe desarrollar la persona resiliente.

- d. Configurar el futuro.** Las personas resilientes se proyectan al futuro. Es un espacio de oportunidades y posibilidades, “significa estar preparados para acontecimientos tanto previsibles como inesperados, sin obsesionarse con planificaciones irreales” (Gruhl 2009: 99).

2.1.2.3. Modelo de resiliencia de Edith Grotberg

Según Grotberg, la resiliencia es “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (en Melillo y Suarez 2005: 20).

En 1995, Edith Grotberg elaboró un modelo de resiliencia, donde establece las fuentes, que deben ser promovidas para favorecer en las personas la capacidad de recuperarse de la adversidad.

Grotberg (en Melillo y Suarez 2005: 21) organiza estas expresiones de la siguiente manera:

- **YO TENGO** (apoyo externo)
- **YO SOY** (fuerza interior)
- **YO ESTOY** (fuerza interior)
- **YO PUEDO** (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)



“Para que un niño sea resiliente, no es necesario que estén presentes todos estos rasgos, pero uno solo no basta. Un niño puede ser amado (Yo Tengo), pero si no tiene la fortaleza interna (Yo Soy) o habilidades interpersonales (Yo Puedo), ese niño no podrá ser resiliente (...)” (Grotberg, en Kotliarenco 1996: 42). La resiliencia es el resultado de una combinación de estas expresiones, que no son fáciles de adquirir.

Requiere de un proceso en el cual participan los niños y padres de familia o las personas que se encuentran alrededor de estos.

Según Grotberg (2006:13), la resiliencia puede promocionarse desarrollando o fortaleciendo los siguientes factores protectores.

- a. **La confianza.** Es el factor protector base para promover la resiliencia y los otros factores. Cuando los niños sienten que las relaciones que establecen son confiables y afectuosas están listos para aceptar límites en sus conductas e imitar modelos.
- b. **La autonomía.** Se refiere a un sentido de independencia, a un control interno y un sentido de poder personal. Las conductas del niño se fortalecen cuando acepta que existe límites en las acciones que realiza.
- c. **La iniciativa.** “Fortalece nuestra confianza en los otros, reconocemos límites para nuestros comportamientos y aceptamos ese aliento para ser personas autónomas (...) Además, refuerza la sensación de tranquilidad y de estar bien predispuestos a demostrar empatía (...) expresando nuestros pensamientos y sentimientos, solucionando problemas, manejando los sentimientos y conductas y pidiendo ayuda a los demás” (Condori 2010: 22).
- d. **La aplicación.** “Consiste en ejecutar una tarea de manera diligente. La aplicación se desarrolla generalmente durante los años de colegio, mientras se perfeccionan tanto las habilidades académicas como las sociales. El ser exitoso es muy importante para los logros académicos” (Condori 2010: 22).
- e. **La identidad.** “Es importante promover el desarrollo de las capacidades interpersonales y aquellas que ayudan a la resolución de conflictos” (Condori 2010: 22).

El presente estudio se sustenta en los aportes Cyrulnik, Gruhl y Grotberg. De acuerdo con Grotberg, las fuentes de la resiliencia son: “YO TENGO, YO SOY, YO ESTOY, YO PUEDO”. En ellas se incluyen siete factores protectores o dimensiones de la resiliencia, que deben desarrollarse o fortalecer, estos son los siguientes: “Confianza, Autonomía, Autoestima, Capacidad Autocrítica, Competencia Social, Actitud Positiva, Optimismo” (Condori 2010: 25). Las fuentes de la resiliencia y los factores protectores están en constante relación, cuando la persona afronta adversidades.

2.1.3. Concepto de resiliencia

Resiliencia “significa literalmente, “elasticidad”. También es definida como “capacidad de adaptación” o capacidad de resistencia. La resiliencia permite a las personas retornar a su posición original” (Gruhl 2009: 15). El vocablo **resiliencia** deriva del latín “*resilio*”, significa: volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. En inglés, el término “*resilient*” es la tendencia a volver al estado original o poder de recuperación. En francés, “*résilience*” se emplea en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

A continuación se presentan definiciones del término “resiliencia”.

- ✓ “Es la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado” (Grotberg 1996: 4).
- ✓ “La capacidad de personas o grupos de afrontar adversidades de la vida con éxito, y salir incluso fortalecido de ellas” (Melillo y Suarez 2005: 124).
- ✓ “La capacidad que tienen las personas de superar, con ayuda de recursos personales y socialmente mediados, las crisis de su ciclo vital haciendo de éstas una ocasión para la propia evolución” (Gruhl 2009: 15).

- ✓ “La capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implica normalmente un grave riesgo de resultados negativos” (Vanistendael 1996: 23).
- ✓ “Es andar por la vida con una moneda de dos caras, el destino está en nuestras manos. El futuro se debe construir y nosotros tenemos mucho que decir al respecto” (Fores y Grane 2008: 17).
- ✓ “La capacidad de la persona humana de sobreponerse a los riesgos de la existencia no solo superándolos sino desarrollando al máximo su potencial” (Flannery 2011: 3).
- ✓ “Es un potencial presente en el ser humano, se manifiesta de manera interactiva dinámica siendo el resultado de la interacción de la persona y su medio ambiente” (Klotiarenco 1996: 114).
- ✓ “Es un proceso, 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” (Cyrulnik 2005: 212).

El transcurso de la vida no carece de pruebas. La resiliencia propone que los problemas, el sufrimiento y el dolor no deben ser reprimidos, sino aceptados, asimilados e integrados en el mundo personal. Las situaciones adversas contribuyen a la madurez de la personalidad. Tras vencer la adversidad cambia el gusto por la vida.

“La resiliencia se teje, no hay que buscarla solo en la interioridad de la persona, ni en su entorno, sino entre los dos, porque anuda constantemente un proceso íntimo con el entorno social” (Melillo 2004: 4). Es necesario tener un apoyo. Afrontar la adversidad no es una cuestión individual, sino un tejido de relaciones y experiencias sociales.

Es importante reconocer que la persona que atraviesa por problemas (familiares, económicos, educativos, entre otros) sufre, llora, lamenta. De acuerdo con Cirulnik, el interior de la persona está estructurado como un "Oximorón": la persona que atraviesa la adversidad se divide. Hay una parte que sufre, siente punzadas del dolor, pregunta cuál es el motivo, busca saber quién es culpable, en determinadas ocasiones juzga. Pero fuera del dolor, existe en la persona la otra parte que permite reunir energías, para luchar contra la adversidad.

En el recorrido vital de las personas, aparece la resiliencia que es resorte invisible que acelera la adaptación y minimiza los efectos de la adversidad y restablece el equilibrio interior, invita a aceptar la realidad, a buscar el equilibrio, y proyectarnos al futuro.

La resiliencia prueba que es posible recuperarse, muestra el camino para seguir adelante. Es necesario ver la adversidad como un desafío, del cual se tiene que salir airoso. "La resiliencia permite estar preparado ante futuras dificultades y activa tu potencial para el cambio y la perpetua evolución personal" (Gruhl 2009: 17).

Significa que la persona sea el arquitecto de la propia vida, quien debe propiciar que exista equilibrio en su interior.

La resiliencia es una cualidad de la personalidad, y se manifiesta como la capacidad de aceptar, recuperarse, de proyectarse al futuro y salir fortalecido de la adversidad.

2.1.4. Factores de riesgo y factores protectores

Factor "es cada uno de los elementos circunstanciales o influencias que contribuyen a producir un resultado o intervienen en un proceso" (Gutiérrez. 2008: 196). Para abordar el estudio de la resiliencia, es importante conocer los siguientes términos: factores de riesgo y factores protectores.

2.1.4.1. Factores de Riesgo

El término "factor de riesgo" fue utilizado por el investigador de enfermedades cardíacas Thomas Dawber en 1961, quien atribuye a la cardiopatía isquémica

determinadas situaciones como son la presión arterial, el colesterol o el hábito tabáquico, como principales causas. Tradicionalmente, el término fue usado en biomédica, se lo relaciona con términos de mortalidad, pero el desarrollo humano no sólo se limita a la interpretación de la salud. El riesgo también está presente en el ámbito social.

Los factores de riesgo son “cualquier característica o cualidad de la persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socio emocional o espiritual” (Villalobos y Castellán 2006: 2). La vulnerabilidad resultado de la adversidad se debe a la presencia de características específicas que pueden ser: genéticas, ambientales, biológicas, psicosociales, que actúan de manera individual o grupal y originan una situación desfavorable. “La presencia del “riesgo” que implica la presencia de una característica o factor (o de varios) aumenta la probabilidad de consecuencias adversas” (Fernández y Vila 2002: 1). El riesgo genera un acontecimiento no deseado.

2.1.4.2. 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” (Munist 1998: 14). Se definen como características personales o elementos del ambiente, que logran disminuir los efectos negativos de una determinada situación.

Estos factores cumplen el papel de proteger, aminoran el impacto del riesgo y motivan al logro y superación de las tareas. Los factores protectores aumentan la tolerancia ante situaciones adversas y disminuyen la vulnerabilidad y “pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo de seres humanos que parecían sin esperanzas de superación por su alta exposición a factores de riesgo” (Munist 1998: 12).

Los factores protectores “constituyen elementos básicos para afrontar la crisis. Si utilizas estos factores de protección (...) dispondrás de una pujante fuerza para tu desarrollo personal” (Gruhl 2009: 20), y también para restablecer el equilibrio,

aceptar y adaptarse a los cambios repentinos. Estos factores ayudan a la persona a recuperarse, luego de afrontar condiciones adversas, y las convierten en una oportunidad para la construcción de la personalidad.

De acuerdo con Uriarte (2006: 15), “los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y predispone a un resultado adaptativo, es un proceso interactivo entre factores internos y factores externos los cuales deben ser mantenidos constantemente”.

Hay dos tipos de factores protectores. Estos son:

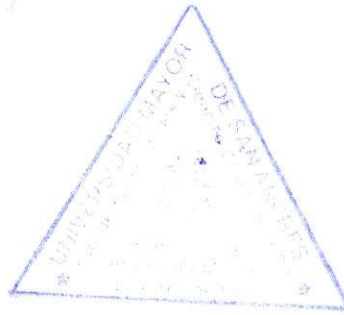
- ✓ **Externos**, se refiere a los aspectos ambientales, o condiciones sociales que reducen la probabilidad del dolor, sufrimiento o adversidad, por ejemplo la presencia de un adulto significativo, los lazos sociales, amigos, familiares entre otros.

- ✓ **Internos**, son aquellos atributos de la persona en particular, por ejemplo: confianza, empatía, optimismo, entre otros.

Entonces, los factores protectores son aquellas cualidades, atributos que cambian, mejoran o alteran la respuesta de la persona frente a la adversidad reduciendo los efectos de las circunstancias desfavorables. En el recorrido vital del ser humano, siempre están presentes los factores de riesgo y los factores protectores. El riesgo se encuentra en situaciones adversas, desfavorables. Pero al lado se encuentran los factores protectores que favorecen en la persona la posibilidad de afrontar la situación y salir airoso de ella.

Según Murray (2003, en Durán 2010: 26), los factores protectores y los factores de riesgo existen en cuatro dominios de la vida:

1. Personalidad.
2. Familia.
3. Educación.
4. Comunidad.



Contexto	Factores de riesgo	Factores protectores
Individual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo ✓ Raza ✓ Historia de problemas médicos ✓ Habilidades académicas bajas ✓ Presencia baja en la escuela ✓ Coeficiente intelectual bajo ✓ Niveles bajos de autodeterminación ✓ Habilidades bajas para resolver problemas sociales ✓ Problemas emocionales ✓ Acontecimientos de vida implicando estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temperamento positivo ✓ Autoestima alta ✓ Inteligencia mediana alta ✓ Lugar interno de control /niveles altos de autodeterminación ✓ Habilidades académicas fuertes ✓ Habilidades fuertes para resolver problemas sociales ✓ Perspectiva positiva/optimista al futuro.
Familia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situación socioeconómica baja ✓ Estilo inconsistente, duro y desorganizado (autoritario) de los padres ✓ Composición de la familia ✓ Historia familiar de enfermedades mentales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relación segura respecto al apego entre niño y persona que le cuida ✓ Estilo cariñoso pero exigente (imperativo) de los padres

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Historia de maltrato de menores 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composición de la familia ✓ Nivel educativo de los padres ✓ Ocupación de los padres ✓ Esperanzas altas para el niño
Educación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calidad baja de enseñanza ✓ Pocas oportunidades para compromiso en actividades escolares ✓ Niveles bajos del vínculo con la escuela ✓ Entorno escolar peligroso o inseguro ✓ Relaciones malas con los tutores ✓ Abandonar la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciones positivas y sustentadores entre profesor y estudiante ✓ Enfoque claro al construir competencias académicas sociales, emocionales ✓ Enfoque al construir autodeterminación y lugar interno de control ✓ Comunicación consistente entre escuela y casa ✓ Planificación de transición consistente y bien diseñada
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pocas oportunidades para participar en actividades prosociales ✓ Pocas oportunidades y 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizaciones prosociales accesibles dentro de la comunidad ✓ Oportunidades de

	<p>opciones de trabajo viables</p> <p>✓ Pocas oportunidades para desarrollar y sostener relaciones significativas con adultos como ejemplos positivos</p> <p>✓ Altos niveles de crimen, violencia y pobreza</p>	<p>trabajo durante el colegio o la universidad</p> <p>✓ Acceso a los asesores y adultos como ejemplos en la comunidad.</p>
--	---	--

Fuente: Durán 2010: 26-27

2.1.5. Fuentes interactivas de la resiliencia

En 1995, Edith Grotberg crea el modelo de resiliencia, que permite caracterizar a un niño resiliente a través de condiciones que expresan: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. Las expresiones mencionadas son fuentes de la resiliencia, donde radican las características de las personas resilientes.

De acuerdo con Grotberg (2003: 25), para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido, incluso transformado, los niños toman factores de resiliencia de cuatro fuentes que se visualizan en las siguientes expresiones verbales.

Primera fuente: “Yo tengo”. Son factores de soporte externo: lo que la persona tiene.

- Personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros.
- 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.
- Acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito.
- Una familia y entorno social estables.

Segunda fuente: “Yo soy”. Son las fuerzas internas personales: lo que la persona es.

- Una persona que agrada a la mayoría de la gente.
- Alguien por quien los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno por los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

Tercera fuente: “Yo estoy”. Se refiere a las habilidades sociales: lo que la persona puede hacer.

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, feliz, enojado, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Cuarta fuente: “Yo puedo”. Se refiere a lo que la persona está dispuesta a realizar.

- Generar nuevas ideas o nuevos caminos para efectuar mis actividades.
- 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: sentimientos, mis impulsos, demostrar lo que siento

- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Sentir afecto y expresarlo.

Estas categorías permiten establecer las características de un niño, adolescente y adulto resiliente. Grotberg explica estas verbalizaciones de la siguiente manera:

“*Yo tengo* personas que a través de su afecto incondicional me hacen sentir que *Yo soy* una persona digna de afecto y cariño. Con esa base sólida de confianza en mí mismo y en mi entorno, puedo sentir que *Yo estoy* seguro de que todo saldrá bien, porque también *Yo puedo* hablar de las cosas que me asustan o me inquietan, equivocarme y encontrar la forma de resolver los problemas” (en Munist 1998: 23).

El niño resiliente no tiene necesariamente todas las características, pero tener una sola no basta para que se considere resiliente. A continuación se presentan algunos ejemplos elaborados por Grotberg (1996: 8).

- ✓ Un niño puede estar rodeado de afecto (*yo tengo*) pero si no tiene fuerza interior (*yo soy, yo estoy*) o buena disposición para las relaciones sociales o humanas (*yo puedo*) no es resiliente.
- ✓ Un niño puede ser locuaz y hablar bien (*yo puedo*), pero si no tiene empatía (*yo soy, yo estoy*) o no aprende de los modelos sociales (*yo tengo*) no es resiliente.
- ✓ El niño puede sentirse amado (*yo tengo*), pero si no tiene la fuerza interna (*yo soy*) o las habilidades sociales (*yo puedo*), difícilmente podrá ser resiliente.
- ✓ Un niño puede tener una autoestima alta (*yo soy*), pero si no sabe cómo comunicarse con otros o resolver problemas (*yo puedo*), y no tiene nadie que le brinde ayuda (*yo tengo*), no es resiliente.

La resiliencia es el resultado de la combinación de esas características, que pueden promoverse por separado. Sin embargo, a la hora de enfrentar circunstancias adversas, se combinan todas según la necesidad.

“Cada niño es un ser único, y madura a un ritmo diferente, para fomentar la resiliencia hay que recurrir a las distintas combinaciones de las fuentes de la resiliencia. El niño resiliente recurre a la fuerza interior (SOY / ESTOY) que usted le ayude a adquirir, puede recurrir a la habilidad con las relaciones sociales y humanas (PUEDO) que usted le ayude a cultivar, y puede recurrir a los medios y al apoyo que usted u otros le brinden (TENGO)” (Grotberg 1996: 10).

Todas las atribuciones verbales presentadas pueden considerarse como una fuente generadora de resiliencia. En todas estas verbalizaciones, aparecen los distintos factores o dimensiones de la resiliencia, como la autoestima, el optimismo, confianza, autonomía, capacidad autocrítica, competencia social, actitud positiva, que se desarrollan a continuación.

2.1.6. Dimensiones de la resiliencia

En las verbalizaciones “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, “Yo tengo”, aparecen los distintos factores protectores o dimensiones de la resiliencia, que han demostrado ser componentes de conductas resilientes. Estos son los siguientes.

✓ Autoestima

Según Gutiérrez (2008: 50), la autoestima es “el aprecio y valoración que una persona tiene de sí misma (...) es la actitud hacia uno mismo y la forma habitual de pensar, amar, sentir, y comportarse consigo mismo”. La autoestima es componente del bienestar emocional, se refiere a la aceptación de uno mismo que es base y fundamento de la relación gratificante con los demás.

La autoestima se refiere al afecto que tiene la persona por sí misma, y será la pauta para formar un escudo de resiliencia, que ayuda a mantener el equilibrio a pesar de la adversidad.

Existen varias maneras de enfrentar las situaciones adversas y dolorosas. Cada persona tiene formas distintas de hacer frente y resolver las situaciones difíciles y complicadas. La autoestima es una característica que poseen las personas resilientes; no resolverá el problema, pero hará que perciba el problema desde otro punto de vista.

La autoestima “es la base de los demás factores y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente, por un adulto significativo “suficientemente” capaz de dar una respuesta sensible” (Melillo 2004: 2).

✓ Optimismo

La palabra proviene del latín "*optimum*": "lo mejor". Este factor que favorece la resiliencia indica que la persona tiene una fuerte expectativa sobre las situaciones que afronta, espera de ellas un buen resultado.

El optimismo es el “estado de euforia que es consecuencia de la facilidad de adaptación a la vida. El verdadero optimismo procede de un verdadero equilibrio físico y mental y de la despreocupación por todo aquello que puede turbar la paz del espíritu” (Gutiérrez 2008: 337).

Entonces, es la tendencia a esperar resultados favorables. El optimismo ayuda a afrontar la adversidad con buen ánimo y perseverancia descubriendo el lado positivo que poseen las personas y las situaciones adversas. “Los optimistas intentan descubrir incluso en las situaciones difíciles los aspectos positivos que éstas puedan tener: al menos un reto que les permita crecer” (Gruhl 2009: 25).

La persona resiliente frente a la adversidad, de forma automática, activa “sus estrategias para la gestión de crisis (...). El optimismo de las personas resilientes brota de una visión positiva del mundo, pero también de un concepto positivo de sí

mismas” (Gruhl 2009: 24). La actitud optimista y pesimista se diferencia por el enfoque que recibe de la persona. Percibir una situación plena de inconvenientes y dificultades, provoca apatía y desánimo. Mientras el optimismo presenta una mirada diferente, encuentra soluciones, ventajas y posibilidades. La diferencia es significativa.

Gruhl (2009: 24) señala que la persona resiliente ve a su entorno (familiares, amigos y ambientes) bajo una mirada optimista y “cuando las circunstancias no responden a lo que imaginan, buscan lo bueno en lo malo (...) pensar en futuras posibilidades incrementa su energía”. La persona optimista también ha fracasado y afrontado problemas, pero encuentra en la adversidad una oportunidad para superarse, fortalecerse, y descubre en las situaciones adversas una experiencia positiva de aprendizaje.

✓ **Confianza**

“Quien no acepta su intuición, sus reacciones, sus ideas vagas aun no estructuradas y no se escucha a sí mismo, es aquel que no confía en sus propias experiencias y duda de sí mismo” (Gutiérrez 2008: 89).

La confianza es la seguridad, esperanza u opinión favorable que la persona tiene del semejante o de determinado objeto. Es una cualidad propia de las personas que confían de manera consciente y voluntaria. Conseguirla requiere un proceso y se relaciona con la emoción positiva. Pero también se refiere a la seguridad de uno mismo y del ánimo que posee para obrar.

La confianza se teje, surge de la interacción del sujeto y su entorno, puede reforzarse o debilitarse de acuerdo con las acciones de los demás. Todas las acciones que realizamos dependen de la confianza personal y la que nos brinda el entorno. Al momento de afrontar o desafiar la adversidad, la confianza se convierte en una fuente de energía que ofrece esperanza, seguridad, optimismo. La confianza nos hace más fuertes.

Según Grotberg (2006), “Cuando los niños y jóvenes sienten que sus relaciones son confiables y afectuosas están listos para aceptar límites en sus conductas e imitar modelos (YO TENGO); están listos para ser más agradables, solidarios, optimistas y esperanzados (YO SOY); se involucran con mayor facilidad en relaciones interpersonales exitosas, y piden ayuda (YO PUEDO). No sólo aprenden a confiar en los demás, sino también en ellos mismos. Sabiendo que aquellos en los que tienen depositada su confianza no dejarán que nada malo les ocurra” (en Condori 2010: 21).

✓ **Autonomía**

La autonomía personal significa el derecho que tiene cada persona de poder tomar las decisiones que afectan a su vida personal. La autonomía es el objetivo principal del proceso de maduración. Este término puede confundirse con libertad, pero la autonomía es una realidad profunda y compleja, al reflejar la capacidad de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo realizar prácticas, normas propias.

Según Melillo (2004: 2), la autonomía en resiliencia es “saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto”.

De acuerdo con Grotberg (2006), “A medida que los niños y los jóvenes se vuelven autónomos, la voluntad y el deseo de aceptar límites en sus conductas se ven fortalecidos (YO TENGO); se promueve el respeto por ellos mismos y por los demás; se activa la empatía y la solidaridad, como también el hecho de saberse responsable de sus propios actos (YO SOY). Igualmente desarrolla el manejo de sus sentimientos y emociones (YO PUEDO)” (en Condori 2010: 21).

✓ **Capacidad autocrítica**

La autocrítica es “la capacidad para juzgar a sí mismo con objetividad. Implica la capacidad de analizar y criticar las faltas y deficiencias de uno mismo” (Gutiérrez

2008: 49). La autocrítica consiste en tomar conciencia de que las actitudes, pensamientos y sentimientos propios presentan fallas y defectos. La importancia radica en asumirlos y corregirlos.

La autocrítica resulta necesaria para relacionarnos con nuestro entorno. Gracias a este factor protector se aprende y ajusta el comportamiento. La persona que no acepta los errores o defectos tiene un nivel bajo de autocrítica, lo que perjudica las relaciones sociales y el potencial que tiene cada persona para aprender y mejorar tales aspectos.

Melillo (2004: 2) expresa que en resiliencia la capacidad autocrítica “permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre (...) y propone modos de enfrentarlas y cambiarlas”. La capacidad de autocrítica es la base de las relaciones sociales e indispensables para que las situaciones cambien y mejoren.

✓ **Competencia social**

La competencia social es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas; implica dominar las habilidades sociales básicas, como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, asertividad, entre otras. La persona resiliente tiene la capacidad de establecer relaciones positivas con las personas del entorno.

Melillo (2004: 2) indica que la persona resiliente tiene “la habilidad para establecer lazos de intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros”. En lugar de superar la adversidad de manera individual, cultivan relaciones fuertes y buscan el respaldo de estas.

En la competencia social, la empatía juega un papel importante: “es la capacidad para darse cuenta de lo que están sintiendo otras personas (...) es necesario ver desde la perspectiva del otro” (Gutiérrez 2008: 150). La persona debe analizar el

problema desde el punto de vista del semejante, comprender los motivos con independencia de que afecten o no.

En resiliencia, también significa ser capaz de comprenderse emocionalmente a uno mismo. Al presenciar dificultades, la empatía ayuda a abordar, afrontar y reaccionar de manera adecuada. De esta manera, “habilita a las personas resilientes para descifrar, a partir de señales tanto verbales como no verbales, qué efecto produce en los demás sus propias acciones y estados de ánimo” (Gruhl 2009: 87).

✓ **Actitud positiva**

La actitud es la “manera de comportarse y de ser. Predisposición de reaccionar positiva o negativamente, frente a determinadas situaciones, personas o cosas del medio que rodea al individuo” (Gutiérrez 2008: 7). Consiste en comprender y aceptar la realidad de mejor manera. Manifestar una actitud positiva libera energías mentales negativas y conduce a soluciones creativas.

Para fortalecer la resiliencia, se debe desarrollar la actitud positiva. Este factor protector motiva a aceptar diferentes soluciones que posibilitan un resultado positivo de la realidad. La actitud positiva está relacionada con el buen humor.

El humor “permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas, encontrar lo cómico en la propia tragedia” (Melillo 2004: 2). “Está formado por una suma de instintos y emociones quienes dan a nuestras reacciones un carácter agradable y desagradable” (Gutiérrez 2008: 236). El humor es un mecanismo de defensa que ayuda a afrontar las situaciones adversas con tranquilidad y buen ánimo, pero no se puede utilizar para evadir los problemas.

2.1.7. Educación y resiliencia

“La educación se concibe como el largo viaje de la humanidad, a través de sus etapas de desarrollo (la infancia, la adolescencia, etc.) y sus enclaves sociales (los diversos ambientes de la vida: los países, las aldeas, las ciudades, las metrópolis, etc.) hacia la conquista de una persona integral, multidimensional y

ecológica. Integral, porque se contempla en su totalidad, multidimensional, porque tiene múltiples posibilidades de llevar a cabo experiencias; ecológica porque está en equilibrio consigo misma y con los otros” (Pedagogía general I, 2009: 29).

El término educación proviene de dos verbos latinos: el primero “educare” que hace referencia a la acción de crear, instruir, alimentar, nutrir, es decir, de fuera hacia adentro. El segundo verbo es “educere” que hace referencia al acto de orientar, guiar, conducir o transportar, es ir de dentro hacia afuera. La educación es un proceso de socialización de saberes que busca desarrollar y fortalecer las cualidades de la persona, ya sea de forma autónoma o con la ayuda de otros, en cada etapa de desarrollo, trabajando las cinco dimensiones de desarrollo: afectiva, ético-social, intelectual, estética, física.

“Educar quiere decir germinar, hacer crecer el árbol de la persona, recubriendo de hojas verdes, es el color símbolo de la calidad de vida, las múltiples ramas que lo constituyen: sus dimensiones de desarrollo” (*Pedagogía general I, 2009: 29*). Es el proceso de formación integral de la persona, para la vida y en la vida. Por lo tanto, es importante detectar los riesgos y los obstáculos que afronta la persona, y también fortalecer sus cualidades y potencialidades.

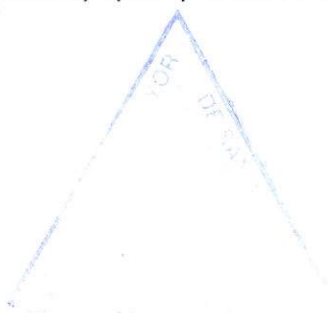
Entonces, la educación “es un proceso de organización de condiciones formativas que posibilitan el desarrollo del sujeto, de su forma de ser y de convivir” (Tintaya 2011: 14). La educación es el proceso que mantiene, influye y transforma al educando. En este sentido, la resiliencia es un concepto con un enorme potencial para los profesionales que trabajan en educación. La resiliencia no se limita a resistir; permite actualizar y fortalecer las cualidades de la persona. “La resiliencia permite dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles” (Vanistendael y Lecomte 2003: 18).

La resiliencia no es una cualidad innata de las personas, sino que se desarrolla a partir de relaciones de calidad, con personas significativas del entorno. Según Melillo (2004: 20), “la resiliencia emerge como resultado de una interacción, es decir, de algo que ocurre a partir de la relación de un sujeto con su entorno humano”. La resiliencia florece de forma positiva o negativa con base a la relación con los semejantes. Por ello la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia, ya que “implica la participación de un docente que ayuda a que el estudiante desarrolle diferentes cualidades de su personalidad” (Tintaya 2011: 14).

Villalobos y Castellán (2006: 1) señalan que “la resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, (...) para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social”. Así, la resiliencia es una cualidad de la personalidad, que supera las situaciones adversas. El problema es percibido como un desafío, una oportunidad que permite crecer y proyectarse al futuro.

La educación es el “proceso multifacético orientado a fortalecer el desarrollo del sujeto, de su forma de ser y convivir en la comunidad” (Tintaya 2011: 13). Los espacios de enseñanza – aprendizaje son elementos esenciales para el desarrollo de la resiliencia, cuando favorecen la construcción y la transformación de los estudiantes. En la actualidad, “es necesario escuchar menos sobre la susceptibilidad que se tiene ante el daño y más sobre la capacidad de sobreponerse a las experiencias de la adversidad” (Villalobos y Castellán 2006: 2).

Según Flannery (2011: 7), “la resiliencia es una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano”. El riesgo, los problemas, la enfermedad, entre otros, siempre estarán presentes y, desde la práctica educativa, es necesario fortalecer los factores protectores (autoestima, optimismo, confianza, autonomía, capacidad autocrítica, competencia social, actitud positiva) que permiten al estudiante afrontar con éxito las situaciones de adversidad.



La Asociación Psicológica Americana propone que para fomentar la resiliencia en las instituciones educativas se deben cumplir las siguientes actividades.

- ❖ Saber crear relaciones: ¡Qué difícil y necesario es saber pedir ayuda! Las relaciones son lazos que no ahogan, sino que crean una red bajo la cuerda que atraviesas con un cierto equilibrio. Sabes que si caes, te recogerá entre sus brazos. ¡Qué importante es este recurso en tiempos en los que escasean los amigos y abundan los colegas.
- ❖ Leer los traumas, las crisis como posibilidades, más que como problemas: salvar ese mal momento que uno pasa.
- ❖ Aceptar la vida como un continuo cambio y crecimiento: rescatar lo mejor y mirar hacia el futuro.
- ❖ Aprender a ponerse metas: para un estudiante es muy importante conocer sus logros pese a la dificultad vivida. Soñar es barato, pero resulta caro el no hacerlo.
- ❖ En los momentos difíciles, tomar decisiones: la peor equivocación está en quedarse paralizado.
- ❖ La confianza en uno mismo: es la base de toda construcción.
- ❖ Lo último que se pierde es la esperanza: pero la impaciencia nos hace desistir de lo que hemos emprendido (en Condori. 2010: 24).

Según Melillo y Suarez (2005: 124), la “educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad”. Entonces, mediante el proceso educativo, es posible construir la resiliencia teniendo como base las fuerzas propias del ser humano. Es necesario crear acciones educativas destinadas a cooperar a los niños a crecer más resilientes y más capaces de afrontar las situaciones adversas de la vida.

2.1.8. Resiliencia y aprendizaje

“La resiliencia es una condición intrínsecamente humana, es subjetiva, siempre está en potencia en cada uno de los hombres, sólo basta un suceso, una

mediación, una intervención adecuada y oportuna para rescatarla, de ese modo es posible recomenzar, renacer reconfortado y más fuerte porque se logró una resignificación positiva que como una proa orienta hacia una nueva forma de vida” (Pagliarulo 2006, en Bellitieri 2009: 1).

Vygotsky (en Tintaya 2005: 72) señala que toda formación psicológica tiene un origen social. Entonces, “el aprendizaje es un proceso de internalización de las actividades, y cooperaciones sociales en acciones y operaciones mentales. Un proceso donde las relaciones y habilidades externas (sociales) se interiorizan y transforman en relaciones internas (psíquicas)”.

Según Tintaya (2011: 16), el aprendizaje “es un proceso de construcción de la personalidad (recomposición y creación de nuevas estructuras personales) a través de la integración de nuevas experiencias (significados, vivencias, conceptos, habilidades, cooperaciones)”.

En una situación de aprendizaje, la persona moviliza todas las potencialidades físicas y psíquicas para actuar sobre un determinado problema o tarea, y crea experiencias o saberes a partir de las condiciones de enseñanza que recibe. Integra estas experiencias en la personalidad, y, de acuerdo con las proyecciones de realización que tiene, reconstruye o fortalece los esquemas recibidos. A través del aprendizaje, el educando “actúa sobre sí mismo, activa o potencia su forma de ser y su quehacer en la vida, el sentido de su personalidad” (Tintaya 2011: 17).

“Las experiencias dolorosas pueden ayudar a desprenderse de ideas irreales y a abandonar los caminos trillados” (Gruhl 2009: 15). Las situaciones difíciles son un campo de aprendizaje, donde se puede encontrar un nuevo sentido a la vida. El desarrollo o fortalecimiento de la resiliencia se genera por un proceso interactivo entre el niño y el ambiente que lo rodea. De esta interacción, el niño recibe una gran cantidad de experiencias y saberes, que los integra en las estructuras personales de acuerdo con las proyecciones personales que tiene fortaleciendo su forma de ser y hacer.

De acuerdo con Bellitieri (2009: 1), "el niño en edad escolar construye la significatividad del conocimiento, mediante la calidad de las vivencias que experimenta, por lo tanto, esta significatividad se teñirá de diversas formas, a veces positivas, otras veces no tanto". Mediante los aprendizajes obtenidos cada niño demuestra su capacidad resiliente porque consigue afrontar la adversidad y lo desconocido integrando y transformando este aprendizaje en un nuevo conocimiento, que se adecúa a las proyecciones personales que posee.

2.1.9. Construcción de la resiliencia en la práctica educativa

La resiliencia es el concepto que ayuda a repensar la teoría y práctica educativa, especialmente en situaciones de desventaja, exclusión, deserción y fracaso escolar, entre otros, tomando como base la existencia de personas que en situaciones adversas afrontan con éxito las situaciones inestables y cambian el clima de fracaso. "Además, la buena noticia de la resiliencia es que no es una capacidad innata o asociada a un concepto de personalidad estático. Al contrario, los factores protectores se pueden potenciar, educar, desarrollar y trabajar con la persona y con su entorno" (López 2007: 1).

Forés y Grane (2008: 7) señalan que "las entidades educativas resilientes son aquellas que promueven un sentimiento de comunidad (...) y aportan a todos sus estamentos las herramientas necesarias para afrontar, superar, fortalecer e, incluso, adaptarse a partir de acontecimientos adversos". De acuerdo con las expresiones resilientes, la práctica educativa debe proporcionar a los estudiantes un ambiente estable ("yo tengo") que permita el desarrollo de sus fortalezas internas ("yo soy", "yo estoy") y la capacidad de resolver problemas y establecer relaciones óptimas con los otros ("yo puedo").

En este sentido, "los docentes se transforman en figuras influyentes en el desarrollo de niños y niñas, son verdaderos modelos de comportamiento (...) serán los profesores quienes afianzarán o modificarán la imagen que han formado los niños de sí mismos, fortalecerán o debilitarán la confianza básica, (...), crearán ambientes protectores o precipitarán a situaciones de riesgo, promoverán expectativas

positivas, crearán esperanzas o sucumbirán en la desesperanza” (Arón y Milicic, en Lagos y Ossa 2010: 16). El educador cumple un rol fundamental en la construcción de la resiliencia; es quien puede detectar los factores de riesgo pero también fortalecer los factores de protección.

Entonces, “el contexto escolar puede proporcionar las condiciones para que niños y niñas completen su desarrollo, en un clima social escolar positivo (...), el contexto escolar es un ambiente que específicamente promueve el desarrollo de factores protectores frente a las situaciones difíciles” (Arón y Milicic, en Lagos y Ossa. 2010: 42). Los docentes pueden transformarse para los niños en una red de apoyo que ayude a desarrollar y fortalecer la resiliencia. De acuerdo con Arranz (2010: 2), la potenciación de esta cualidad “desde el ámbito educativo, sin duda repercutiría muy positivamente en su formación y, consiguientemente, en su proceso de evolución personal y acceso a la vida adulta”.

Es importante mencionar que la resiliencia “es la capacidad de resistencia ante situaciones difíciles y también la capacidad de construir una vida positiva a pesar de las circunstancias desfavorables, es el resultado de ambas capacidades, resistir y rehacerse” (Manciaux 2003: 5). Por lo tanto, la niñez es una etapa decisiva para desarrollar la resiliencia tomando en cuenta los recursos que cada persona tiene. “La resiliencia supone un conjunto de dimensiones de nuestro perfil personal, dimensiones que podemos potenciar o modelar” (Arranz 2010: 5).

En el contexto educativo, es fundamental el rol del docente, ya que puede desarrollar la resiliencia a través sus siete dimensiones. Esta tarea la puede efectuar de la siguiente manera (Condori 2010: 20-21).

La confianza implica no forzar la participación del estudiante, no reprochar sus errores, no juzgar hasta escuchar todas las propuestas, intentar demostrar que entendemos argumentos y posturas diferentes de la nuestra, utilizar el nombre propio, agradecer la participación, valorar los esfuerzos personales.

Seguidamente, se debe potenciar la autoestima. Es necesario que los estudiantes se sientan queridos, elegidos y dignos de respeto. Si alguien no se cree digno de ser

amado, de poco servirá todo el apoyo social “potencial” ofrecido por las personas dispuestas a protegerlo y cuidarlo.

La actitud positiva hacia la vida se fundamenta resaltando los esfuerzos, los logros de los estudiantes. Es muy importante que el docente motive la identificación del estudiante.

Potenciar la autonomía en la vida cotidiana a través de las responsabilidades implica aceptar que “corremos el riesgo” de “fracasar”. Se trata de valorar los riesgos que estamos dispuestos a correr en beneficio de ese aprendizaje.

Potenciar el optimismo y el humor. El sentido del humor es la expresión sutil de la capacidad de dar significado a las experiencias vitales. Muchas veces, el estudiante adolescente reacciona ante las dificultades (escolares) con ironía agresiva. Pero para contrarrestar con el sentido del humor, es necesario reírse de uno mismo y de las dificultades. Un trabajo específico del humor supone cuidar el lenguaje verbal y el lenguaje corporal.

La capacidad autocrítica implica entender los motivos que llevan a los estudiantes a incumplir una norma o a actuar inadecuadamente, darles argumentos para cambiar (huyendo del “porque sí” o “porque lo digo yo y punto”) y agradecer sus esfuerzos de cambio.

Por último, la competencia social parte del sentido que tiene la vida para uno; incluye la fortaleza para encontrar sentido al sinsentido del sufrimiento humano. Aquí desempeña un papel fundamental el lenguaje que se utiliza porque las palabras tienen y adquieren un poder significativo en contextos diferentes.

Según García y Zamora (2005), los niños que muestran el “comportamiento resiliente, es decir, que han podido sobreponerse a esas experiencias negativas (...) han contado con alguna persona ya sea de la familia extensa o de la comunidad, con quien lograron establecer un vínculo positivo. Es en este aspecto donde el rol de la escuela y en particular de los y las docentes, adquiere todo su valor y su complejidad” (en Lagos y Ossa 2010: 42).

2.1.10. Promoción de la resiliencia

“Promover la resiliencia es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad. Apunta a mejorar la calidad de vida de las personas (...) nuestra primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes” (Munist y otros 1998: 12)

Werner (en Kotliarenco y otros 1997: 42) señala que “a partir de la resiliencia, es posible diseñar políticas de intervención (...) reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada”. La resiliencia es el proceso que permite mejorar la calidad de vida y puede ser promovida en cualquier etapa de la vida, mediante los factores de protección que son piezas esenciales para el desarrollo de esta cualidad.

“La resiliencia se sustenta en la interacción entre la persona y el entorno. Por tanto, ni procede exclusivamente del entorno, ni es algo exclusivamente innato. Por otro lado, la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable. Por consiguiente, debemos alimentar y estimular la resiliencia en un contexto cultural específico” (Vanistendael y Lecomte 1995: 19). La resiliencia se construye en la relación con el semejante. Por esta razón, es importante promover el desarrollo de la resiliencia. “Resulta prioritario saber cómo en el ámbito cotidiano (entorno familiar y escolar fundamentalmente) puede favorecerse la construcción de la resiliencia” (Arranz 2010: 6). La familia, el colegio y la comunidad son los espacios en los que se desarrolla el niño, y en ellos se puede promocionar la resiliencia.

De acuerdo con Barroso y Méndez (2008:1), “la resiliencia puede ser promovida (...) en el contexto educativo a través de educadores u orientadores, dando relevancia a proyectos enfocados a la disposición de disminuir los factores de riesgo y haciendo énfasis en la promoción de los factores protectores”. Las instituciones educativas son espacios fundamentales para promover la resiliencia en los niños. Además de detectar los factores de riesgo, deben potencializar y fortalecer los factores protectores. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente cumple un rol primordial. A partir de las

necesidades de los educandos, debe innovar la práctica educativa, que estará destinada a promover y fortalecer las cualidades del educando con el fin de que pueda afrontar las dificultades de la vida.

Grotberg (1995, en Melillo y Suarez. 2005: 27-28) afirma que la resiliencia es un proceso, y su promoción debe considerar los siguientes aspectos.

- **Primero.** *Promoción de factores resilientes*, es el primer paso en el proceso de resiliencia. La resiliencia está asociada a la edad y sexo.
- **Segundo.** *Compromiso con el comportamiento resiliente*. El comportamiento resiliente supone la interacción dinámica de las siguientes verbalizaciones agrupadas en las fuentes de la resiliencia: “yo tengo, yo soy, yo puedo, yo estoy”. Estos pasos requieren de una secuencia, como también decisiones:
 - Identificar la adversidad.
 - Seleccionar el nivel y la respuesta apropiada.
- **Tercero.** *Valoración de los resultados resilientes*. El propósito de la resiliencia es que el individuo afronte las adversidades y que también se beneficie de las experiencias.

Al ser la resiliencia un proceso que se enriquece en la interacción de la persona con su semejante, es importante mencionar las actitudes que posibilitan la promoción de la resiliencia:

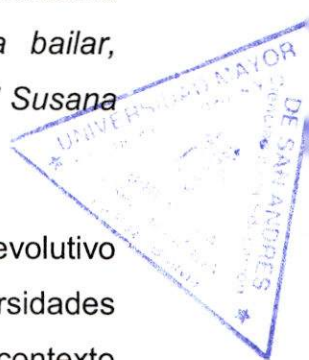
- Establecer una relación de persona a persona. Tener en cuenta que las necesidades, dificultades y expectativas son distintas en cada persona.
- Descubrir en cada persona aspectos positivos. Confiar en la capacidad de la persona de ser mejor de lo que es actualmente.
- Ser capaz de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, sus actitudes y sus acciones.

- Evitar la humillación, el ridículo, la desvalorización, la indiferencia, ya que afectan negativamente la imagen y la confianza que la persona tiene de sí misma.
- Predicar con el ejemplo adoptando actitudes de respeto, solidaridad y comprensión. Desarrollar comportamientos consecuentes que transmiten valores y normas incluyendo factores de resiliencia.
- Estimular el desarrollo de la capacidad de escucha, de la expresión verbal y no verbal de comunicación general.
- Usar límites, comportamientos tranquilizadores y observaciones verbales para ayudar a la persona (Muñoz y Sotelo 2010:15).

La promoción de resiliencia puede efectuarse de diversas maneras. Entre estos caminos de desarrollo, están “los programas de resiliencia que deben ser como un traje a medida: cuanto más se adapte, mejor será el resultado” (Gil 2010: 12). Un programa de resiliencia debe desarrollar y fortalecer los factores protectores que ayudarán al niño a afrontar situaciones adversas.

2.1.11. Programas de resiliencia en la niñez

“Si queremos trabajar por una sociedad mejor, promovamos capacidades resilientes desde el jugar: a cantar, a hacer rondas, a reír, a bailar, estimulando: YO TENGO... YO SOY... YO ESTOY... YO PUEDO...” Susana Gamboa.



En 1995, Grotberg agregó al concepto de resiliencia “el carácter de proceso evolutivo y el ser una capacidad que puede promoverse desde la infancia. Las adversidades se caracterizan por sucesos y situaciones estresantes, provenientes del contexto familiar o social” (en Torrez 2002: 11). En la actualidad, el enfoque con que se percibe a la persona ha cambiado de un modelo basado en detectar el riesgo, necesidad y la enfermedad, a un modelo de prevención y promoción basado en fortalecer las cualidades y potencialidades y los recursos que posee la persona. “En última instancia, la resiliencia es la lucha para rescatar el desarrollo humano en toda su dimensión frente a la adversidad, frente a lo inevitable, frente a un mundo

cada vez más enfrentado y polarizado que a su vez nos invita a pensar en formas nuevas de tolerancia, de comprensión, de entendimiento” (Macías 2011: 26).

“El enfoque de la resiliencia permite reconocer y potenciar aquellos recursos personales e interpersonales que protegen el desarrollo de las personas y su capacidad constructiva, a pesar de vivir en condiciones estresantes” (Kotliarenco y otros 1999: 15). La resiliencia propone que la persona cuenta con procesos o mecanismos amortiguadores o moderadores de la adversidad que contrarrestan el riesgo. Por tal motivo, es necesario diseñar acciones educativas que fortalezcan estas cualidades, dirigidas a los niños. Estas actividades pueden plasmarse en un programa.

Un programa es un “plan o proyecto establecido que define los objetivos, el orden u horario de una actividad o trabajo. Viabiliza el cumplimiento de los objetivos concretos del plan en un periodo determinado. Este a su vez, es un conjunto organizado, coherente e integrado de proyectos y actividades” (Gutiérrez 2008: 381). Un programa se utiliza para desarrollar contenidos y actividades de una cualidad en específico, así como las estrategias y los recursos que se requieran.

A continuación se exponen propuestas para diseñar programas de resiliencia.

- “Un programa diseñado para fomentar la resiliencia debe apoyarse en todo un sistema de desarrollo social y estar dirigido al refuerzo de sus factores protectores (...) deben estar ajustados a las características sociales y culturales de cada escenario (...) pero en todas se encontrarán las dimensiones individuales y sociales de la resiliencia expresadas como necesidades” (Víscafe 2010: 20).
- “Grotberg defiende la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos; teniendo en cuenta de manera específica las diferencias de edad y de género. Igualmente, sostiene que la evaluación de la resiliencia no debe realizarse en base a la presencia aislada de factores de resiliencia, sino

tomando en cuenta la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes” (Gil 2010: 32).

- “Rescatar la resiliencia (...) es también rescatar su lenguaje, su inconformismo, su angustia frente a un futuro que el mundo adulto aún no sabe delinear desde lo humano. Es indispensable tener una mirada hacia toda esta riqueza, para implementar programas que tomen en cuenta estas variables, recordando que cierta dosis de adversidad fortalece más que la no exposición absoluta al riesgo” (Macías. 2011: 26).
- En los “programas preventivos, (...) la planificación, realización y evaluación de dicha intervención debe contemplar los ámbitos en los que se sustentan el proceso de resiliencia, como los factores protectores” (Kotliarenco y otros 1997: 43).

Los programas de resiliencia en la niñez deben crear espacios de encuentro, donde los niños puedan descubrir, desarrollar, fortalecer las cualidades, y ejercitar la capacidad de afrontamiento ante los problemas. También es importante brindar alternativas de respuestas frente a situaciones adversas.

Es necesario integrar en la práctica educativa el pensar, el sentir, el hacer y el decidir, para ayudar al niño a descubrir los recursos que posee el contexto y también a formular las expresiones resilientes.

“Yo soy” “Yo estoy” “Yo tengo” “Yo puedo”

2.2. NIÑEZ

Los sujetos de estudio de la presente investigación tienen entre 9 y 12 años de edad y se encuentran en el periodo de la **“infancia media”**.

Este periodo se inicia a los 6 años y termina a los 12 años, y tiene como experiencia central el ingreso a la escuela. El éxito o fracaso en este periodo va a depender de las habilidades que el niño ha desarrollado en los 6 años de vida anteriores. Esta

etapa también se caracteriza por el inicio del contacto del niño con la sociedad, que demanda nuevas exigencias. Entonces, el niño requiere de nuevas habilidades y destrezas para la superación exitosa.

Según Piaget (1979: 57), el inicio de la etapa de la infancia media “marca un hito decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual”. Ahora en el niño aparecen nuevas formas de organización, que brindan un equilibrio y, al mismo tiempo, se inicia una serie interrumpida de nuevas construcciones.

A continuación se presenta el desarrollo del niño de 9 a 12 años, separado en áreas: motor, cognitivo, moral, social, físico. Es necesario mencionar que existe una estrecha relación entre estas áreas, el desarrollo de una influye directamente en el desarrollo de las demás, es decir puede facilitar o frenar el desarrollo de las otras.

2.2.1. Desarrollo físico

“La velocidad del crecimiento se reduce de manera considerable. Sin embargo, si bien los cambios que ocurren día tras día no son tan evidentes, su suma establece una diferencia sorprendente entre los niños de seis años, que todavía son pequeños, y los de 11, muchos de los cuales empiezan a parecerse a los adultos” (Papalia y otros 2010: 284). Los niños entre los seis y los once años crecen 5 a 7 centímetros y medio, y casi duplican su peso. Las niñas conservan algo más de tejido adiposo, característica que perdura hasta adultez. A los diez años, pesan 38.5 kilos los niños y 40 kilos las niñas.

Según Papalia (1994: 296), “los niños son ligeramente más grandes que las niñas al comienzo de este periodo, pero las niñas pasan por el crecimiento súbito de la adolescencia a una edad más temprana y así tienden a ser más grandes que los niños al final del periodo”. La mayoría de los niños experimentan el estirón, ganan altura y corpulencia. El desarrollo físico suele empezar un poco antes en las niñas que en los niños, pero es diferente en cada individuo. Los cambios físicos influyen en

las emociones de los niños. Entre los 7 y los 9 años, estas emociones son variables. A partir de los 9 años, los niños alcanzan una madurez relativa, logran un mayor equilibrio emocional que les permite afrontar la adolescencia: periodo lleno de cambios que les conducirá hasta la etapa adulta.

La alimentación es muy importante en esta etapa. La nutrición adecuada es fundamental para el crecimiento óptimo y la salud de los niños. “Los niños en esta etapa necesitan alimentarse mejor, “los escolares necesitan consumir, en promedio, 2400 calorías cada día, más en el caso de los niños mayores y menos en los más chicos. Los nutriólogos recomiendan una dieta variada que incluya muchos granos, frutas y vegetales, así como altos niveles de carbohidratos complejos que se encuentran en las papas, la pasta, el pan y los cereales” (Papalia 2010: 285).

Durante la infancia intermedia, los niños necesitan alimentarse bien, ya que las actividades, los juegos que realizan requieren de mucha energía. Por lo tanto, la desnutrición disminuye la actividad física y la interacción.

Dormir adecuadamente también es esencial para el crecimiento y la salud. Papalia y otros (2010: 285) señalan que “la necesidad de sueño disminuye de alrededor de 11 horas al día a los cinco años a poco más de 10 horas a los nueve y a unas nueve horas a los 13 años de edad”.

2.2.2. Desarrollo motor

En la niñez media continúa el progreso de las habilidades motoras. A continuación mencionamos las características de los niños de 9 a 11 años de edad.

Edad	Conductas seleccionadas
9 años	Las niñas pueden lanzar una pelota pequeña a 12 metros.
	Los niños pueden correr cinco metros por segundo.
	Los niños pueden lanzar una pelota pequeña a 21 metros.
10 años	Los niños pueden anticipar e interceptar trayectorias de pelotas pequeñas lanzadas de cierta distancia.
	Las niñas pueden correr cinco metros por segundo.

11 años	Los niños pueden realizar saltos de longitud sin impulso de metro y medio; las niñas de un metro con treinta centímetros.
---------	---

(Fuente: Papalia. 2010: 287)

Los niños en esta etapa son más fuertes y rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de la coordinación, manifiestan placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Respecto a la motricidad fina y gruesa, los niños muestran todas las habilidades posibles, aun cuando algunas de ellas sean ejecutadas con torpeza.

2.2.3. Desarrollo cognitivo

Según Piaget, los niños de 9 a 12 años se encuentran en la tercera etapa de desarrollo cognitivo denominada “operaciones concretas”. En este periodo, los niños utilizan la lógica y realizan operaciones con la ayuda de apoyos concretos. La resolución de problemas abstractos está todavía fuera del alcance de la capacidad de los niños. Por esta razón, se asigna a este periodo el nombre de operaciones concretas.

Gibson (1969) señala que “el niño procesa la información de una manera más ordenada que el niño del estadio preoperatorio. El niño analiza percepciones, advierte pequeñas, pero a menudo, importantes diferencias entre los elementos de un objeto o acontecimiento, estudia componentes específicos de una situación y puede establecer una diferencia entre la información relevante y la irrelevante en la solución de problemas” (en Magnani 2011: 4).

Los niños en el estadio de operaciones concretas pueden “descentrarse”, ya que son menos egocéntricos; pueden tomar en cuenta todos los aspectos de una situación al momento de sacar conclusiones; se dan cuenta de que las operaciones físicas en su mayoría son reversibles; saben que entender las opiniones de las demás personas los capacita para comunicarse efectivamente y ser más flexibles en el pensamiento moral.

Pensar en términos abstractos e hipotéticos es muy difícil todavía para los niños. Pero ahora los niños pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos, reales. Los niños piensan de manera más lógica que antes porque pueden considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, todavía están limitados a pensar en situaciones reales en el aquí y ahora. Entonces, son más hábiles en tareas que exigen razonamiento lógico, como en la conservación.

La conservación “es la habilidad de reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales en sustancia, peso o volumen hasta que nada sea añadido o quitado” (Papalia 1994: 269). Entre los 6 y 7 años, conservan la sustancia; a los 9 o 10 años, el peso; y a los 11 o 12 años, el volumen.

Las características que muestran los niños en la conservación son: que mantienen y dan justificaciones lógicas para las respuestas, y éstas toman la forma de:

- *Identidad.* Es la capacidad que tiene el niño de darse cuenta de que un objeto sigue siendo el mismo, aun cuando tenga otra forma. El niño sabe que si nada se agrega y nada se elimina el material u objeto sigue siendo el mismo.
- *Compensación.* El niño sabe que un cambio aparente en una dirección puede ser compensado por uno en otra; “la pelota es más corta que la lombriz, pero la lombriz es más delgada que la pelota, así ambas tengan la misma cantidad de arcilla” (Papalia 1994: 270).
- *Reversibilidad.* Es la capacidad permanente de regresar al punto de partida de la operación.

Los niños expresan un avance cognoscitivo cualitativo. “Su pensamiento es reversible, son descentrados, y están conscientes de que las transformaciones son solamente alteraciones perceptuales” (Papalia 1994: 270). El niño en esta etapa también realiza las siguientes operaciones intelectuales: la clasificación y la seriación.

La clasificación. Depende de la capacidad de concentrar la atención en una sola característica de los objetos de un conjunto y agruparlos de acuerdo con ella. Pero la

clasificación más avanzada comprende el reconocimiento de que una clase o forma también puede estar incluida en otra.

La clasificación también está relacionada con la reversibilidad, la capacidad de invertir en la mente un proceso. Esta acción permite al niño que se encuentra en este estadio de las operaciones concretas advertir que hay más de una forma de clasificar un grupo de objetos, por ejemplo: entiende que los botones se pueden clasificar por color, tamaño, entre otros. Entonces, clasifica los objetos en categorías, en color, forma cada vez más abstractas.

La seriación.- Es el proceso de ordenar, clasificar de mayor a menor, o viceversa. Esta comprensión de las relaciones secuenciales permite al niño construir una serie lógica, por ejemplo: $A < B < C$ "A es menor que B, y B es menor que C". Existe una clara diferencia entre el niño que se encuentra en la etapa preoperacional y el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas. Este último comprende la idea de que B es mayor que A, pero menor que C.

Por lo tanto, los niños que de 9 a 12 años de edad tienen la capacidad de manejar las operaciones de conservación, clasificación y seriación, desarrollan un sistema de pensamiento completo y lógico, pero siguen vinculados a la realidad física. En esta etapa, el niño puede imaginar las diferentes ubicaciones de los muebles de su habitación antes de ponerlo en práctica. Sin embargo, el niño no puede razonar acerca de problemas hipotéticos y abstractos que implican la coordinación de muchos hechos a la vez.

2.2.4. Desarrollo moral

"La palabra *moral* procede del latín *mores*, que significa "costumbres" o "tradiciones". No existe cultura o sociedad que no tenga estas costumbres y que no enseñe a ajustarse a ellas. Por lo cual, el desarrollo moral es una parte esencial de la educación porque puede dar lugar a conductas deseables o no deseables" (Magnani 2011: 36).

Los psicólogos Jean Piaget y Lawrence Kohlberg señalan que la naturaleza de las cogniciones morales evoluciona con arreglo a un esquema semejante al de los estadios. Según estos autores “los niños no pueden hacer juicios morales saludables sino hasta que cambien su pensamiento egocéntrico y logren cierto nivel de madurez cognoscitiva” (Papalia 1994: 271).

Piaget afirma que la concepción de moralidad de los niños se desarrolla en dos estadios que coinciden con los cuatro estadios de desarrollo cognitivo. La propuesta de Piaget se centra principalmente en los juicios y percepciones morales, respecto a las cogniciones de los niños de los conceptos de correcto e incorrecto.

El primer **Estadio de la moral de la obligación o realismo moral** comprende de 0 a 8 años de edad. Los niños en esta etapa son egocéntricos, consideran las reglas como inalterables, la conducta es correcta o incorrecta, cualquier ofensa merece castigo, no importa el grado; también desobedecen reglas y exigen que los demás las cumplan. Es importante mencionar que los niños perciben a los adultos como superiores; piensan en la conducta moral en términos de consecuencia e identifican la buena conducta con la conformidad a las reglas de los adultos.

Los sujetos de estudio de la presente investigación tienen entre 9 y 12 años de edad y se encuentran en el segundo estadio que se denomina **Estadio de la moral de la cooperación o de reciprocidad moral** que comienza a los 8 años y se extiende a lo largo de la adolescencia.

Este estadio se caracteriza por “la flexibilidad moral. A medida que los niños maduran e interactúan más con otros niños y con adultos, piensan menos egocéntricamente” (Papalia 1994: 272). En la interacción de los niños con los semejantes aprenden nuevas experiencias, saberes, que contradicen lo que aprendieron en el hogar. Entonces, los niños se dan cuenta de que no hay una moral inalterable, absoluta, que puede cambiar; tanto ellos como los demás pueden cambiar o realizar reglas.

De acuerdo con Papalia (2010: 296), “A medida que los niños interactúan con más gente y entran en contacto con mayor variedad de puntos de vista, empiezan a

descartar la idea de que hay un único estándar absoluto del bien y del mal y a desarrollar su propio sentido de justicia basado en el trato justo o igual para todos". En esta etapa, también buscan la intención detrás de la acción y consideran que el castigo debería establecerse de acuerdo con el crimen. Por lo tanto, formulan códigos morales propios.

Según Magnani (2011: 37), este estadio se caracteriza "por la existencia de las relaciones mutuas más que unilaterales, por un reconocimiento de las **reglas** como *convenciones racionales desarrolladas para la consecución de objetivos* y por una comprensión de **la moral** como una *función compleja de intencionalidad y consecuencias*".

Es necesario mencionar la teoría de Kohlberg (basada tanto en los juicios y percepciones morales del niño y del adulto) al considerarse como una extensión y clarificación de la teoría de Piaget.

De acuerdo con el autor, los niños de 9 a 12 años de edad se encontrarían en el **II Nivel – Moralidad de la conformidad del papel convencional (entre los 9 y 16 años)**. En este nivel, las personas responden principalmente a grupos sociales, como: la familia, los iguales, la comunidad y los grupos étnicos a los que pertenecen. Los sujetos piensan que el respeto y la lealtad a estos grupos, a sus reglas, costumbres y necesidades dirigen el juicio moral y la conducta moral en este nivel.

En el tercer estadio, el sujeto piensa en los grupos de otras personas y se adapta a ellos porque es una buena manera de que lo acepten. Esta etapa se caracteriza por:

"Mantenimiento de las relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla de oro. "¿Soy una niña o niño bueno?". Los niños desean complacer y ayudar a los demás, pueden juzgar las intenciones de los otros y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona; evalúan un acto de acuerdo con el motivo que hay detrás de él o de la persona que lo ejecuta y tienen en cuenta las circunstancias" (Papalia 1994: 274).

En el cuarto estadio, el sujeto no sólo ve a la sociedad como fuente de aceptación, sino también como algo que necesita y de la que debe protegerse por su propio bien.

“La gente se preocupa por cumplir con su deber, por mostrar respeto por las autoridades y por mantener el orden social; juzgan un acto, sin tener en consideración el motivo o las circunstancias, si viola una regla y hace daño a los demás” (Papalia 1994: 274).

Entonces, el desarrollo moral de los niños está relacionado con factores cognitivos, conductuales y afectivos.

2.2.5. Desarrollo social

“Aunque se ha definido el desarrollo moral como el proceso por el que una persona aprende a conocer y a demostrar un conocimiento de las costumbres de una cultura, dicho desarrollo se centra en los conceptos de correcto e incorrecto, de bueno y malo (...). El desarrollo social incluye la capacidad de establecer y mantener amistades, de obtener y conservar un puesto de trabajo, de dirigir y orientar a los demás y de desenvolverse en ambientes cooperativos y competitivos” (Magnani 2011: 46).

“Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño después de los 7 años adquiere en efecto, cierta capacidad de cooperación” (Piaget 1979: 58). El niño ya no confunde su opinión con la de los otros niños. Ahora las disocia para coordinarlas, comprende la opinión de los demás y busca justificaciones o pruebas para validar sus afirmaciones.

Según Piaget (1979: 58), “las explicaciones entre niños se desarrollan en el propio plano del pensamiento, y no sólo en el de la acción material. El lenguaje “egocéntrico” desaparece casi por entero”. En esta etapa, el discurso del niño muestra la necesidad de unir la idea y su justificación lógica.

El juego muestra cambios significativos: los niños realizan juegos con reglamento. A partir de los 7 años, presentan un doble progreso. A diferencia de la primera infancia, ahora los niños sin conocer todas las reglas del juego de memoria, controlan el juego

de los compañeros con el fin de que todos respeten la ley única. Para el niño, la palabra “ganar” “adquiere un sentido colectivo: se trata de alcanzar el éxito en una competición reglamentada, y es evidente el reconocimiento de la victoria de un jugador sobre los demás” (Piaget 1979: 60).

Respecto a la acción individual, a partir de los 7 u 8 años, el niño llega a un principio de reflexión, “piensa antes de actuar”, realiza una deliberación interior, una discusión consigo mismo. Entonces el niño de nueve a diez años, se libera del egocentrismo intelectual y social. Por lo tanto, adquiere la capacidad de ejecutar nuevas coordinaciones que favorecen la inteligencia y la afectividad.

2.2.6. Desarrollo de la personalidad

“El crecimiento cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez media permite a los niños desarrollar conceptos más complejos de sí mismos y mejorar la comprensión y el control emocional” (Papalia 2010: 322).

El autoconcepto es el sentido de nosotros mismos, lo que opinamos de nosotros. En esta etapa, es importante que el niño construya un autoconcepto fuerte, positivo, que le permita desarrollar habilidades sociales, físicas e intelectuales. De esta manera, se verá como un ser valioso en la sociedad.

A partir de los 7 u 8 años de edad el autoconcepto presenta un gran avance: los juicios acerca del “yo” se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños realizan sistemas representacionales. Es decir, el niño reconoce, que puede ser bueno en determinadas acciones, tareas y en otras no. “Puede verbalizar mejor su autoconcepto y ponderar distintos aspectos del mismo. Puede comparar su *yo real* con su *yo ideal* y juzgar si está a la altura de los estándares sociales en comparación con otros” (Papalia 2010: 322).

Los cambios en el autoconcepto permite al niño consolidar el desarrollo de la autoestima. La niñez intermedia es una etapa importante para el desarrollo y construcción de una autoimagen positiva.

Erikson (en Papalia 2010: 350) señala que “la fuente principal de autoestima es la opinión que tienen los niños de su competencia productiva. Esta virtud se desarrolla por medio de la solución del cuarto conflicto psicosocial, laboriosidad frente a inferioridad”. En esta etapa, el niño debe aprender habilidades valoradas en la sociedad. La tarea principal es desarrollar una capacidad de laboriosidad para evitar un sentimiento de inferioridad. Los niños aprenden habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. Es importante el contexto del niño (padres, hermanos, profesores, amigos), ya que todos contribuyen. Los niños deben aprender que existe placer en crear, inventar un plan o acción, pero también existe placer al realizarlo. “La solución exitosa es la *competencia*, la idea de que uno es capaz de dominar habilidades y completar tareas” (Papalia 2010: 323).

Respecto a las *emociones*, en la niñez intermedia, los niños toman más conciencia de los sentimientos de las otras personas. De esta manera, pueden controlar las emociones y responder al malestar emocional de los demás. Al mismo tiempo, atraviesan por emociones contradictorias, es decir, ya conocen el sentimiento de vergüenza y orgullo. Por ende regulan y entienden mejor las emociones positivas y negativas.

También aumenta la capacidad empática y la conducta prosocial. Los niños conocen la existencia de emociones aceptadas por su cultura. “Los niños aprenden qué les hace irritarse, sentir temor o tristeza y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones, también aprenden a comportarse en consecuencia” (Papalia 2010: 324).

El grupo de iguales representa un factor relevante para el desarrollo de la personalidad. Los niños pasan más tiempo fuera de su casa, en consecuencia, en la familia surgen algunos cambios. Ahora los niños encuentran en la escuela nuevas relaciones: amigos, profesores, y también nuevas actividades, como los juegos y clases extracurriculares, entre otras. Pero lo importante es que la familia brinde apoyo al niño, mediante la construcción de una atmósfera familiar estable, un ambiente de amor, apoyo y respeto al niño. Esto ofrece un excelente pronóstico para lograr un desarrollo saludable de la personalidad.

A continuación se exponen los efectos positivos y negativos de las relaciones del niño con sus pares.

Efectos positivos:

- Nuevas experiencias, saberes y perspectivas.
- Permite emitir opiniones de manera libre, sin restricciones.
- Ayuda a aprender a desempeñarse en la sociedad.
- Ofrece seguridad emocional.
- El grupo de pares del mismo sexo ayuda a aprender conductas de género apropiadas y a incorporar los roles correspondientes en el autoconcepto.



Efectos negativos:

- Los compañeros pueden reforzar el **prejuicio**: actitudes desfavorables hacia determinados grupos, como : grupos raciales o étnicos
- El grupo de amigos, puede fomentar comportamientos antisociales, robos, consumo de bebidas alcohólicas, entre otros.
- Pueden incentivar a actuar en contra de las actividades deseadas por el niño.

Hartup y Stevens (1999, en Papalia 2010: 338) señalan que “los niños en edad escolar distinguen entre mejores amigos, buenos amigos, y amigos casuales a partir de la intimidad y el tiempo que pasan juntos”. En esta etapa, las niñas no se interesan por tener muchas amigas. Establecen relación con una o dos niñas, en quienes puedan confiar. En cambio, a los niños les gusta tener varias amistades, que se caracterizan por ser menos íntimas y afectuosas.

El grupo de amigos permite al niño desarrollar y fortalecer la personalidad, al conformar un espacio en cual puede: desarrollar las habilidades de sociabilidad, mejorar las relaciones y la adquisición del sentido de pertinencia. Estas relaciones que entabla el niño con los amigos le permiten: aprender a comunicarse y a cooperar, a resistir situaciones estresantes y a sentirse bien consigo mismo. De estas relaciones el niño aprende y construye nuevos conocimientos de acuerdo con

sus proyecciones. De esta manera, desarrolla o fortalece su personalidad, su forma de ser y quehacer en la vida.

2.2.7. Perfil del niño resiliente

Según Arranz (2010: 4), "ser resiliente no implica sólo sobrevivir a pesar de todo, sino también tener la capacidad de usar la experiencia sobre las situaciones adversas que puedan presentarse en el futuro".

Los niños también afrontan situaciones adversas, como: la muerte de un familiar, el divorcio de los padres o una enfermedad. Sin embargo, algunas características permiten hacer frente a las dificultades y recuperarse de una situación desfavorable. Los niños resilientes muestran una serie de características que se asocian directamente con la capacidad de afrontar adecuadamente los problemas, y que se relacionan con el propio desarrollo personal.

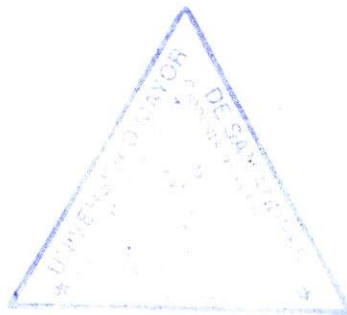
El niño resiliente presenta las siguientes características, que constituyen las dimensiones o factores protectores de la resiliencia:

- ✓ Confianza
- ✓ Autonomía
- ✓ Autoestima
- ✓ Capacidad autocrítica
- ✓ Competencia social
- ✓ Actitud positiva
- ✓ Optimismo

Asimismo los niños resilientes poseen determinadas condiciones que en su lenguaje se expresan como:

- ✓ Yo tengo
- ✓ Yo soy
- ✓ Yo estoy
- ✓ Yo puedo

Las siete dimensiones y las cuatro fuentes de la resiliencia están en constante interrelación, cuando una persona enfrenta situaciones adversas. Las fuentes de la resiliencia actúan como apoyos externos, fuerzas internas y capacidades interpersonales. Entonces, el niño resiliente que atraviesa una situación adversa o que está expuesto a un conjunto de factores de riesgo, usa los factores protectores, que le permiten salir airoso del problema. De este modo crece y se desarrolla adecuadamente llegando a madurar como ser humano competente, pese a pronósticos desfavorables.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE ESTUDIO

El estudio de la resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y la Unidad Educativa Colorados de Bolivia se efectúa en el marco de una investigación descriptiva. Este trabajo se orienta a indagar y mostrar las propiedades y relaciones que caracterizan la resiliencia de los estudiantes de ambas unidades educativas.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es descriptivo comparativo. Se busca determinar las semejanzas y diferencias en cuanto al desarrollo de la resiliencia en los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

Es descriptivo porque busca especificar propiedades, características de la resiliencia en estos niños midiendo de manera independiente la variable planteada en un momento determinado (Hernández y otros 2006: 103). Es comparativo por la existencia de una relación de diferencia o semejanza entre el grupo de niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y la Unidad Educativa Colorados de Bolivia (Tintaya 1999: 31).

En esta investigación, se realiza una descripción comparativa acerca de las características de la resiliencia entre dos grupos: uno conformado por los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y otro grupo compuesto por los niños de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia. Por lo tanto, se mide una sola variable en ambos grupos con el fin de establecer sus diferencias o similitudes.

3.3. VARIABLES

La variable de estudio de esta investigación es la resiliencia. Esta variable es analizada y clasificada con otras variables atributivas, como el sexo y la edad o el curso de los niños.

3.3.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

- ✓ La resiliencia “es la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado” (Grotberg 1996: 4).

3.3.2. DEFINICIÓN OPERACIONAL

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	MEDIDOR	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Resiliencia	Yo tengo	Puntaje obtenido en el Cuestionario de resiliencia de Grotberg	Nivel	Aplicación del cuestionario Observación	Cuestionario de resiliencia de Grotberg Registro de observación
	Yo soy	Puntaje obtenido en el Cuestionario de resiliencia de Grotberg	Nivel	Aplicación del cuestionario Observación	Cuestionario de resiliencia de Grotberg Registro de observación
	Yo estoy	Puntaje obtenido en el Cuestionario de resiliencia de Grotberg	Nivel	Aplicación del cuestionario Observación	Cuestionario de resiliencia de Grotberg Registro de observación
	Yo puedo	Puntaje obtenido en el Cuestionario de resiliencia de Grotberg	Nivel	Aplicación del cuestionario Observación	Cuestionario de resiliencia de Grotberg Registro de observación

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. POBLACIÓN

El presente estudio comparativo se efectuó con un grupo poblacional de 446 estudiantes: varones y mujeres que tienen entre 9 a 13 años de edad. Estos niños pertenecen a las unidades educativas Toke Ajllata y Colorados de Bolivia. Con estos sujetos se conformaron dos grupos.

Primer grupo

Corresponde a estudiantes de la Unidad Educativa Toke Ajllata, ubicada en la comunidad Toke Ajllata, quinta sección municipal de Santiago de Huata, provincia Omasuyos, del departamento de La Paz. Este establecimiento, cuenta con 46 estudiantes y 8 profesores.

Segundo grupo

Corresponde a estudiantes de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia, ubicada en Ciudad Satélite de la ciudad de El Alto. Cuenta con 400 estudiantes y 40 profesores.

3.4.2. MUESTRA

El tipo de muestra de esta investigación es no probabilística, que supone un procedimiento de selección informal. La muestra no probabilística “es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández y otros 2006: 241).

La muestra está compuesta por 48 estudiantes: 24 pertenecen a la Unidad Educativa Toke Ajllata y 24 a la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

Características de los participantes

Los sujetos seleccionados para la muestra tienen las siguientes características:

- Estudiantes de 4^o de Primaria Comunitaria Vocacional a 2^o de Secundaria Comunitaria Productiva.

- La edad de los niños oscila entre 9 y 13 años.
- Mujeres y varones.
- Asisten a la Unidad Educativa Colorados de Bolivia de la ciudad de El Alto y a la Unidad Educativa Toke Ajllata de la Comunidad Toke Ajllata, quinta sección municipal de Santiago de Huata, Provincia Omasuyos.

La muestra tiene dos grupos de niños conformados de la siguiente manera.

GRUPO	LUGAR	UNIDAD EDUCATIVA	N ^o . DE ESTUDIANTES	SEXO	
				F	M
1	El Alto	Colorados de Bolivia	24	11	13
2	Comunidad Toke Ajllata	Toke Ajllata	24	8	16

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas y los instrumentos empleados en la recolección de la información son la observación, el registro de observación y el cuestionario “Inventario de expresiones resilientes”.

3.5.1. TÉCNICAS

- **Observación**

“La observación es un proceso de percepción de la presencia, frecuencia, grado, intensidad, duración y formas de desplazamiento (conductas), por medio de los cuales los sujetos expresan los procesos, las experiencias, las vivencias (...)” (Tintaya 2008: 222). En esta investigación, la observación se ha efectuado como un recurso complementario al proceso de aplicación del cuestionario “Inventario de expresiones resilientes” para examinar las reacciones y actitudes resilientes de los niños de ambas unidades educativas.

- **Aplicación del Cuestionario**

El Inventario de expresiones resilientes ha sido construido por Edith Grotberg. Es un instrumento que tiene el objetivo de identificar las características resilientes del sujeto.

3.5.2. INSTRUMENTOS

- **Registro de observación**

El registro de observación es un instrumento que facilita la recolección de datos. Este instrumento permite obtener toda la información posible de algún tema en particular, en este caso, la resiliencia (véase anexo 1).

- **Cuestionario “Inventario de expresiones resilientes”**

Para la evaluación de la resiliencia en los niños, se utilizó el “Inventario de expresiones resilientes” de Edith Grotberg (1995). Este instrumento tiene como objetivo establecer el nivel de resiliencia de los sujetos. Está compuesto de 21 afirmaciones clasificadas de acuerdo con las cuatro fuentes de la resiliencia: Yo tengo, Yo soy, Yo puedo y Yo estoy. Este cuestionario puede aplicarse de manera individual o grupal. En la presente investigación se administró de forma grupal (véase anexo 2).

Los puntos de corte para la interpretación de factores resilientes son los siguientes.
Puntajes establecidos:

0 a 32 = 1 Factores resilientes neutros (Nivel de Resiliencia Bajo)

33 a 46 = 2 Presencia de factores resilientes (Nivel de Resiliencia Medio)

47 a 63 = 3 Alta presencia de factores resilientes (Nivel de Resiliencia Alto)

El inventario cuenta con un coeficiente de confiabilidad y validez aceptables. Para determinar la confiabilidad del inventario, se aplicó el estadístico alfa de Cronbach con el método ítem-escala, y se obtuvo un coeficiente global de 0.73. Por lo cual, se

deduce que el instrumento es sensible para evaluar los factores resilientes (Durán 2010: 66).

3.6. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN

La observación y la aplicación del “Inventario de expresiones resilientes” se realizó en los ambientes de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia y la Unidad Educativa Toke Ajllata.

En la Unidad Educativa Colorados de Bolivia, el cuestionario fue aplicado en el aula del 5º curso de Primaria Comunitaria Vocacional “Rojo”, ubicado en el primer piso del bloque “A”. El aula es amplia y con buena iluminación, cuenta con una pizarra de cemento y 20 asientos bipersonales. El curso tiene cuadros didácticos respecto a los Padres de la Patria, mapas políticos de Bolivia y la ciudad de La Paz, y cuadros de la tabla de multiplicación.

En la Unidad Educativa Toke Ajllata, el cuestionario fue aplicado en las siguientes aulas.

Los cursos 4º y 6º de Primaria Comunitaria Vocacional tienen un ambiente amplio y buena iluminación, con asientos bipersonales y una pizarra de cemento. No tiene cuadros didácticos, pero cuenta con un cuadro de ejercicios de matemáticas elaborado por la profesora.

El curso 5º de Primaria Comunitaria Vocacional tiene un ambiente amplio, con buena iluminación y asientos bipersonales. Posee dos pizarras: una acrílica y de cemento. Tiene varios cuadros didácticos referidos al aparato circulatorio, aparato digestivo, aparato respiratorio, a los músculos, y a las diferentes especies de animales. También cuenta con cuadros de ejercicios de matemáticas elaborados por el profesor.

El curso 1º de Secundaria Comunitaria Productiva tiene un ambiente amplio y buena iluminación, con asientos bipersonales. El curso tiene una pizarra acrílica, tiene varios cuadros didácticos de ejercicios de matemáticas.

El curso 2° de Secundaria Comunitaria Productiva tiene un ambiente amplio, con buena iluminación, asientos bipersonales y dos pizarras acrílicas. El curso no cuenta con cuadros didácticos.

3.7. PROCEDIMIENTO

A continuación se expone la secuencia de actividades de la presente investigación.

Fase 1. El 9 de mayo de 2013 se realizó la coordinación con el director de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

Fase 2. Los días 13, 14, 15 y 21 de mayo se efectuó la observación en el curso 5° de Primaria Comunitaria Vocacional "Rojo".

Fase 3. El 22 de mayo se aplicó a los niños el Inventario de expresiones resilientes.

Fase 4. El 30 de mayo de 2013 se realizó la coordinación con el Director de la Unidad Educativa Toke Ajllata.

Fase 5. Los días 3, 4, 5 y 6 de junio se efectuó la observación en los cursos 4°, 5°, 6° de Primaria Comunitaria Vocacional y 1° y 2° de Secundaria Comunitaria Productiva.

Fase 6. El 7 de junio se aplicó a los niños el Inventario de expresiones resilientes.

El procedimiento de aplicación del Inventario de expresiones resilientes en ambas Unidades Educativas es el siguiente.

1. Saludo a los niños y presentación de la actividad.
2. Motivación a participar y colaborar en la aplicación del Inventario de expresiones resilientes.
3. Recomendación a los niños de responder con sinceridad. ¿Qué es la sinceridad?

Sinceridad es el modo de expresarse sin mentiras, no es algo que debemos esperar de los demás. Es un valor que debemos vivir para tener amigos, para ser dignos de confianza. Para ser sinceros, debemos procurar decir siempre la verdad. La sinceridad no sólo se ve en las palabras, sino que también se demuestra por medio de nuestras actitudes.

4. Se aclaran los términos “siempre, casi siempre, a veces, nunca”.

Siempre: si está totalmente de acuerdo con la afirmación. En todo o en cualquier tiempo realiza determinadas actividades.

Casi siempre: indica que falta muy poco para que se cumpla o complete lo significado por la afirmación.

A veces: en caso indeciso. Para aquellos casos en que hubiera leves cambios respecto a la afirmación.

Nunca: cuando no se hace la actividad respecto a la afirmación, en ningún tiempo o ninguna vez.

5. Se aclara el término “edad”, ya que, por ejemplo, los niños de la unidad educativa Toke Ajllata lo conocen como “años”.

Edad: es la cantidad de años que una persona ha vivido desde su nacimiento. Es responder a la pregunta. “Cuántos años tienes”.

6. Aplicación del “Inventario de expresiones resilientes”.

Primero: se realizó el respectivo “raport” con la finalidad de entablar una atmósfera de confianza entre los niños y la investigadora. Se realizó la dinámica “Simón dice”. Lo que dice Simón, los niños tienen que hacer, pero solo si la afirmación es: “Simón dice”. Si no antepone esta frase a una orden, no se debe obedecer. La dinámica acaba con un abrazo entre los niños.

Segundo: se indicó a los niños la consigna del “Inventario de expresiones resilientes”.

Tercero: después del llenado del cuestionario, se agradeció la colaboración y compartió un pequeño refrigerio con los niños.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, se expone el proceso de trabajo de campo: la información obtenida en la observación y el proceso de preparación para la aplicación del “Inventario de expresiones resilientes”. En segundo lugar, se muestran los resultados del estudio: los datos generales del cuestionario respecto a edad, sexo, curso, nivel de resiliencia y fuentes de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” y la Unidad Educativa “Toke Ajllata”.

4.1. PROCESO DE TRABAJO DE CAMPO

4.1.1. Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”

Datos obtenidos en la observación

La observación en la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”, se efectuó los días 13, 14, 15, 21 y 22, de mayo. Los días 16, 17 y 20 de mayo se suspendieron las clases por el paro de los profesores.

El curso 5º de Primaria Comunitaria Vocacional “Rojo” se encuentra ubicado en el primer piso del bloque “A”. El aula es amplia, cuenta con una pizarra de cemento y 15 asientos bipersonales. El curso posee cuadros didácticos respecto a los Padres de la Patria, mapas políticos de Bolivia y la ciudad de La Paz, y cuadros de la tabla de multiplicación. El nombre de la profesora es Rosario Calle.

Lunes 13 de mayo

HORA DE INICIO: 10:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:30 a.m.
ÁREA: Salud	PROFESORA: Rosario Calle
TEMA: Menstruación	SESIÓN: sólo con niñas

La profesora introduce el tema “la menstruación” afirmando que “entre mujeres y hombres existe diferencia, y que a la edad de 9 a 10 años las niñas experimentan

cambios, uno de ellos, la menstruación". Después de la exposición, las niñas expresan su opinión, levantan la mano sin temor para intervenir. Dan los siguientes comentarios: relatan una noticia del periódico, comentan sobre el abuso a menores. Ocho de once niñas participan, levantan la mano para dar su comentario. Las demás niñas escuchan calladas y sonríen.

La profesora utiliza ejemplos para explicar, y escucha a las niñas con atención. Las felicita por informarse sobre el tema y realiza algunas recomendaciones.

ACTIVIDAD: examen de matemáticas

Participan todos los estudiantes del curso. Cuando los niños tienen en las manos la hoja de evaluación, se sientan sin moverse los primeros 20 minutos. Pasado este tiempo, los niños empiezan a preguntar sobre las dudas que tienen. En el proceso del examen:

- Los niños se colaboran, se prestan goma, regla.
- Diez de veinte niños no dudan en preguntar, levantan las manos sin temor.
- Ángela (niña con epilepsia) camina por toda el aula, y molesta a sus compañeros. Se toca el cabello y la oreja. La niña se queja mucho, pelea con la compañera de asiento. No puede realizar el examen, le falta confianza, mira a todos lados, borra lo que realiza y observa lo que hacen sus compañeros; trata de copiar y sus compañeros se quejan. La profesora la cambia de asiento. Luego de unos minutos, la niña vuelve a su asiento sin permiso. La profesora rechaza esta acción y le pide que vuelva a su lugar y ella regresa con reclamos. Pero cuando tiene dudas sobre el examen, no duda en preguntar.
- Carlos (niño con diabetes) realiza el examen muy concentrado sin mirar a nadie, presenta una duda y pregunta a la profesora. Es el segundo en acabar el examen. Cuando lo entrega, se alegra y sale corriendo.
- José Luis no pregunta a la profesora, realiza el examen concentrado y entrega primero el examen. Cuando recibe una respuesta favorable de la profesora, sonríe.

Siete niños se ayudan con los dedos para resolver las operaciones matemáticas, quince niños preguntan constantemente, y los demás niños no preguntan. La profesora colabora con los niños, ofrece indicaciones, no reprime.

Martes 14 de mayo

HORA DE INICIO: 10:00 am.	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:30 am
ÁREA: Ciencias Naturales	PROFESORA: Rosario Calle
ACTIVIDAD: Evaluación de Cs. Naturales	

Cuando la profesora reparte el examen, todos los niños la observan en silencio y realizan la evaluación de forma individual. Pasados 10 minutos, empiezan a realizar preguntas.

Darla (niña que está mal de los riñones) realiza el examen concentrada y le gusta preguntar a la profesora. Cada vez que levanta la mano para preguntar, sonrío.

Ángela (niña con epilepsia) observa el examen, después pregunta a la profesora, recibe indicaciones, vuelve a leer el examen, pero no puede responder, mira en todas las direcciones, y prefiere tocarse la boca y las orejas.

Carlos (niño con diabetes) cuando recibe el examen, comienza a leer sonriendo, sin moverse. Si tiene dudas, pregunta a la profesora.

Yandira (niña con padres alcohólicos) realiza el examen sola, no se mueve del asiento y no realiza preguntas a la profesora.

Alejandro (niño repitente) realiza el examen. Al leer, pone las manos en la cabeza. Cuando pregunta a la profesora, sonrío y agradece. Pero en el transcurso del examen, el niño se ruboriza.

José Luis realiza el examen, no pregunta a la profesora y es el primer niño en terminar de resolverlo. Al recibir una respuesta positiva de la profesora, sale del curso sonriendo.

Fredy y Alessandro tienen dudas sobre el examen y preguntan a la profesora. Después se preguntan entre ellos y cada uno defiende su posición.

Miércoles 15 de mayo

HORA DE INICIO: 10:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:45 a.m.
ÁREA: Matemáticas	PROFESORA: Rosario Calle
ACTIVIDAD: Evaluación de matemáticas (continuación)	

Cuatro estudiantes sentados en una fila en la parte izquierda del curso completan la evaluación de matemáticas, realizan la prueba, no se mueven por 10 minutos, después empiezan a preguntar a la profesora.

Ángela (niña con epilepsia), después de recibir indicaciones de la profesora no realiza el examen, y empieza a molestar a los demás compañeros, quiere copiar las respuestas. Ángela se distrae con facilidad. Cuando recibe apoyo de la profesora para resolver los ejercicios, responde correctamente. La profesora le dice: "tú puedes", y ella sonrío. Pero cuando está sola no puede realizar los ejercicios, y busca apoyo; se acerca a la observadora y le pregunta si sus respuestas son las correctas. Entonces, para realizar los ejercicios busca aprobación, no confía en ella. Y para multiplicar, se ayuda con los dedos.

Nayelin (niña albina) realiza el examen individualmente. Para multiplicar, se ayuda con los dedos. Y colabora a Ángela con los ejercicios. Cuando entrega el examen y recibe la aprobación de la profesora, sonrío.

Rogers observa el examen con las manos en la cabeza, pero no realiza los ejercicios, mira en todas las direcciones. Pregunta a la profesora mirando hacia abajo. Después de las indicaciones, realiza el examen. Cuando la profesora le pregunta la tabla de multiplicar, él responde correctamente y, al recibir aliento de la profesora, Rogers sonrío.

Mercedes realiza el examen, no mira a nadie y tampoco pregunta a la profesora.

Mientras los cuatro niños completan el examen de matemáticas, los demás juegan en el curso. Después la profesora forma grupos de dos personas, donde un niño sabe más que otro y empieza una sesión de colaboración, Se realizan ejercicios de matemáticas. Los niños ganan 1 punto por realizar correctamente las pruebas.

Entonces, los niños que saben más, colaboran con los niños que no pueden efectuar determinados ejercicios. Al finalizar esta actividad satisfactoriamente, los niños sonríen, se abrazan.

Martes 21 de mayo

HORA DE INICIO: 10:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:45 a.m.
ÁREA: Estudios Sociales	PROFESORA: Rosario Calle
ACTIVIDAD: Taller de Lectura	TEMA: Zonas Geográficas de Bolivia

La profesora indica que todos los niños deben leer la página 56 del libro de Estudios Sociales. El tema es "Las zonas geográficas de Bolivia". Y que luego formen grupos de 3 personas.

Conformados los grupos, los niños cruzan las manos y empiezan a leer en voz baja. Después de 5 minutos, conversan y empiezan a buscar las palabras del vocabulario en el diccionario. En este proceso, los niños compiten para ver "quien encuentra primero las palabras". También se colaboran entre ellos prestando el diccionario o indicando a su compañero la ubicación de determinada palabra.

Miércoles 22 de mayo, se aplica el cuestionario "Inventario de expresiones resilientes"

Curso	Inicio	Final	Duración
5° de Primaria Comunitaria Vocacional "Rojo"	10:30 a.m.	10:55 a.m.	25 minutos

Proceso de preparación para la aplicación del cuestionario

1. Saludo a los niños y presentación de la actividad.
2. Motivación a participar y colaborar en la aplicación del Inventario de expresiones resilientes.
3. Recomendación a los niños de responder con sinceridad. ¿Qué es la sinceridad?
4. Se aclaran los términos "siempre, casi siempre, a veces, nunca".

5. Aplicación del “Inventario de expresiones resilientes”.

Después de la observación realizada en la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”, se concluye que los niños manifiestan conductas resilientes en el aula.

Los niños al estar expuestos a situaciones adversas tienen la capacidad de utilizar factores protectores para sobreponerse a la adversidad. El niño de 5° de Primaria Comunitaria Vocacional “Rojo” está rodeado de un ambiente resiliente, tiene personas alrededor (compañeros de curso y profesora) que le ayudan cuando lo necesita, y que le muestran afecto. Lo más importante es que el niño muestra que puede hablar sobre los temas que le inquietan, busca estrategias para resolver los problemas y encontrar a alguien que lo ayude cuando lo necesita.

Otro aspecto significativo, es que los niños establecen relaciones positivas con sus iguales, son capaces de producir cambios en situaciones frustrantes y buscar alternativas para resolver los problemas. También los niños manifiestan habilidades para buscar soluciones nuevas, para resolver problemas tanto cognitivos como sociales, y pueden actuar de manera independiente al momento de tomar decisiones.

4.1.2. Unidad Educativa “Toke Ajllata”

Datos obtenidos en la Observación

La observación en la Unidad Educativa “Toke Ajllata” se efectuó los días, 3, 4, 5, 6 y 7 de junio.

Lunes 3 de junio

HORA DE INICIO: 11:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 12:00 a.m.
ÁREA: Ciencias Naturales	PROFESORA: Valentín Torrez Larico
TEMA: Los Músculos	CURSO: 5° de Primaria

El 5° curso de Primaria Comunitaria Vocacional tiene un ambiente amplio, con asientos bipersonales. Los niños están sentados de forma individual. El curso tiene dos pizarras: una acrílica y una de cemento, en la que se escribe con tiza. Esta última es utilizada por el profesor. El curso tiene varios cuadros didácticos respecto

al aparato circulatorio, aparato digestivo, aparato respiratorio, los músculos, y las diferentes especies de animales. También cuenta con cuadros de ejercicios de matemáticas elaborados por el profesor.

Este curso tiene 7 estudiantes: 1 niña y 6 niños. Sus nombres son: Yesica, Vidal, Eddy, Kewin, Wilmer, Adin, Froilán.

Tema: Los músculos

El profesor hace una introducción al tema, enciende su computadora y acomoda en la pizarra un cuadro de "Los músculos". En este proceso, el profesor pregunta: "¿Qué son los músculos?". Y los niños responden: "chichi". Después todos sonríen.

Luego el profesor comenta el cuadro señalando cada músculo del cuerpo con sus respectivos nombres. Los niños escuchan en silencio, no se mueven.

Cuando el profesor indica la parte de la tibia, los niños dicen: "eso es el tusu". Cuando el profesor les pide que toquen su abdomen, ellos dicen: "la panza". Cuando pide que señalen los músculos del brazo, ellos dicen: "el conejito". De esta manera, los niños aprenden cada uno de los músculos del cuerpo. El método que utiliza el profesor es la Demostración. Este método genera un ambiente de buen humor.

Después de hacer esta demostración, el profesor pide a los estudiantes que uno de ellos salga a la pizarra a señalar los músculos del cuerpo. Ninguno quiere hacerlo, se miran entre ellos y en el idioma aymara dicen: "juma mistum, janiwua juma mistu", es decir, "vos salí, no tu salí". Luego el profesor no insiste.

Martes 4 de Junio

HORA DE INICIO: 9:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 10:30 a.m.
ÁREA: Matemáticas	PROFESOR: Valentín Roque Mamani
TEMA: Potencias de la misma base	CURSO: 1° de Secundaria

El curso 1° de Secundaria Comunitaria Productiva tiene un ambiente amplio, con asientos bipersonales. Los niños están sentados de forma individual. El curso tiene

una pizarra acrílica y el curso tiene varios cuadros didácticos de ejercicios de matemáticas.

Este curso cuenta con 9 estudiantes: 5 niñas y 4 niños. Sus nombres son: Rosalía, Silvia, Rosalía, Eva, Rita, Roger, David, Delfo, Irineo.

Al comenzar la clase, el profesor saluda a los niños, y les recuerda qué son las potencias de la misma base. Señala que en esta clase realizarán ejercicios en la pizarra. Al escuchar esta instrucción, los niños se alegran, sonrían y saltan en su asiento, y las niñas sonrían y permanecen calladas. En este curso, los niños no dicen “profesor”, sino que le hablan directamente. En cambio las niñas sí utilizan este término para dirigirse al docente.

Comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor escribe los ejercicios en la pizarra. Los varones son los primeros en salir. Delfo es el niño que resuelve rápido los problemas de matemáticas, y colabora a los demás. Los niños tienen buen humor, ríen, hablan, juegan cuando realizan los ejercicios. En este proceso, el profesor entrega a David un marcador que no escribe. El niño devuelve el marcador y dice: “no raya esto, cómo piensas que voy a escribir”. Roger realiza el ejercicio silenciosamente sin pedir ayuda, pero sonrío y juega con los demás niños. Cuando termina, dice al profesor: “está bien así, no ve”. Irineo también tiene buen humor, juega con los niños, pero no puede realizar el ejercicio, es el último en terminar. Delfo quiere ayudarlo, pero Irineo no lo deja. Él solo quiere que le indique y no que escriba por él. Después Silvia se acerca a la observadora y le pregunta “¿tienes goma?”. E inmediatamente le informa sobre Irineo y dice: “él no puede siempre porque no tiene papás, vive con su tía, le pega dice”.

Cuando es el turno de las niñas, ellas pasan a la pizarra en silencio y sonrían, y se acomodan para resolver el ejercicio. No juegan, pero en determinados momentos se miran y preguntan en aymara: “walikiskiu ukamaj”, es decir, “está bien así, no ve”.

La primera niña en terminar es Silvia. Toma asiento y desde ahí ayuda a sus compañeras. Los niños ven esta acción, y le avisan al profesor. El docente le pide que deje realizar los ejercicios a sus compañeras, y ella sonrío.

Miércoles 5 de junio

HORA DE INICIO: 12:30 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 13:30 a.m.
ÁREA: Matemáticas	PROFESOR: Valentín Roque Mamani
ACTIVIDAD: Evaluación	CURSO: 2° de Secundaria

El curso 2° de Secundaria Comunitaria Productiva tiene un ambiente amplio, con asientos bipersonales. Los niños están sentados de forma individual. El curso tiene dos pizarras acrílicas y cuadros didácticos respecto a ejercicios de matemáticas.

Este curso cuenta con 6 estudiantes: 2 niñas y 4 niños. Sus nombres son: Diana, Blanca, Naik, Ronald, Álvaro, Romilio.

El profesor escribe en la pizarra los ejercicios que los niños deben resolver. Los estudiantes copian y comienzan a realizar el examen. Los niños se sientan en la primera fila, y entre ellos se colaboran, Naik indica a los demás niños en aymara: “aka ukamau”, es decir, “así es, no ve”, señalando los ejercicios. Después los demás sonríen y dicen: “ahh”, y vuelven a acomodarse en sus asientos para realizar el examen. Ronald se dirige al profesor y le dice: “profe, vení a ver un ratito”. El profesor se acerca y le dice: “esto cómo hay que hacer”.

En el proceso del examen, Naik y Ronald conversan. Ronald siempre pregunta a Naik cómo resolver un ejercicio. Cuando este le responde, Ronald resuelve los ejercicios. En este proceso, Ronald le da su examen a Naik, le dice: “esto no puedo, pues”, y Naik le contesta escribiendo en el ejercicio, “así es pues, tan tonto eres”, y le devuelve el examen. Ronald se ríe y responde: “ah”.

Naik termina el examen y dice: “profe ya terminé, me lo puedes revisar”. El profesor se acerca y revisa, y le dice que corrija. El niño reacciona y le dice: “dime pues, cuál tengo que revisar”. El profesor le indica y Naik saca su carpeta y compara con el ejercicio, lo borra, corrige y vuelve a llamar al profesor, le dice: “vení a ver un ratito”. El profesor aprueba el examen y Naik sonríe y dice en voz alta: “listo”.

Álvaro y Romilio observan cómo conversan sus dos compañeros. Después continúan realizando el examen. Durante el examen, Álvaro se acerca al profesor y en voz baja

le dice: "profe ayúdame". Luego de recibir la indicación del docente, él golpea la mesa con el lápiz y pregunta a Naik: "tú ya has acabado, ayúdame". Recibe sólo indicaciones y continúa resolviendo los ejercicios. Cuando termina entrega el examen al profesor y dice: "profe, yo no puedo pues".

Romilio realiza el examen. En ocasiones, observa cómo sus compañeros se mueven o conversan. Él realiza los ejercicios con una mano en la cabeza.

Las niñas Diana y Blanca realizan el examen de forma individual, pero en determinadas ocasiones se consultan como: "esto así es, no ve". Aclaran sus dudas y continúan elaborando el examen.

Jueves 06 de junio

HORA DE INICIO: 9:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 10:30 a.m.
ÁREA: Matemáticas y Estudios Sociales	PROFESORA: Lidia Choque
TEMA: Propiedad distributiva de la división Los nueve departamentos	CURSO: 4° y 6° de Primaria

Por el reducido número de estudiantes, en la Unidad Educativa Toke Ajllata, los cursos 4° y 6° de Primaria Comunitaria Vocacional están unidos. Este curso tiene un ambiente amplio, con asientos bipersonales. Los niños están sentados de forma individual. El curso tiene una pizarra de cemento en la que se escribe con tiza, y no posee cuadros didácticos. Cuenta con un cuadro de ejercicios de matemáticas elaborado por la profesora.

Este curso tiene 2 estudiantes varones: Max, que cursa el 6° de Primaria, y Eddy, que cursa el 4° de Primaria. Ellos pasan clases con una profesora, que intercala, la enseñanza: primero enseña al niño de 6° de primaria, y después empieza la clase con el niño de 4° de primaria. La profesora divide la pizarra, en dos partes una para cada niño. Cada estudiante tiene el libro de avance correspondiente a su curso.

Curso: 6° de Primaria Comunitaria Vocacional

Tema: Propiedad distributiva de la división

La profesora recuerda al niño lo que avanzaron la clase anterior, y éste participa complementando las palabras. Entonces, la profesora indica que en esta clase realizarán ejercicios y comienza a explicar. El niño observa y participa dando los resultados de multiplicación, suma, resta. Después la profesora pide a Max que resuelva un ejercicio en la pizarra. Él sonríe y de inmediato sale a la pizarra, agarra una silla y se sube en ella para resolver el ejercicio. En este proceso, el niño de 4to de primaria sólo observa.

Curso: 4° de Primaria Comunitaria Vocacional

Tema: Los nueve departamentos

Después de enseñar al niño de 6° de primaria, la profesora dice: “ahora me toca contigo Eddy”. El niño la mira y sonríe. La profesora explica el tema y le pide que responda las preguntas del libro. El niño no responde, se toca la cabeza y sonríe. La profesora le vuelve a indicar. El niño expresa “cómo dices”, y Max interviene, baja de la silla y le dice: “esto es así”, le indica las respuestas. La profesora sólo observa estas acciones.

Curso: 6° de Primaria Comunitaria Vocacional

Tema: Propiedad distributiva de la división

Luego de dejar tarea al niño de 4° de primaria, la profesora regresa con el niño de 6° de primaria y revisa el ejercicio que realizó. La profesora se equivoca y el niño la corrige. Ella acepta su error y dice al niño: “ah, tienes razón”, y el niño responde: “no ve”. Después el niño pregunta a la profesora si puede hacer más ejercicios. La docente responde que sí y felicita al niño por la iniciativa. De manera voluntaria, él copia ejercicios de su cuaderno en la pizarra y los resuelve con ayuda de los dedos. Cuando termina, dice: “profe, revísame”. Recibe la aprobación de la profesora y sale del curso saltando y sonriendo.

Viernes 07 de junio

Se aplica el cuestionario "Inventario de expresiones resilientes" a todos los cursos el mismo día, en el siguiente orden.

Curso	Inicio	Final	Duración
5° de Primaria Comunitaria Vocacional	10:00	10:25	25 minutos
1° de Secundaria Comunitaria Productiva	10:30	10:55	25 minutos
2° de Secundaria Comunitaria Productiva	11:00	11:25	25 minutos
4° y 6° de Primaria Comunitaria Vocacional	11:30	11:55	25 Minutos

Proceso de preparación para la aplicación del cuestionario

1. Saludo a los niños y presentación de la actividad.
2. Motivación a participar y colaborar en la aplicación del Inventario de expresiones resilientes.
3. Recomendación a los niños de responder con sinceridad. ¿Qué es la sinceridad?
4. Se aclaran los términos "siempre, casi siempre, a veces, nunca".
5. Se aclara el término "edad", ya que los niños lo conocen como "años".
6. Aplicación del "Inventario de expresiones resilientes".

La observación realizada en la Unidad Educativa "Toke Ajllata", permite afirmar que los niños manifiestan la presencia de conductas resilientes en el aula. Frente a situaciones de adversidad, los niños buscan la manera de resolver los problemas. Lo más importante es que se encuentran en un ambiente favorable porque tienen alrededor personas que colaboran con ellos, y que quieren que aprendan a desenvolverse.

Las aulas de los cursos observados están caracterizadas por el buen humor. Los niños establecen relaciones positivas con sus compañeros. Además, buscan alternativas para resolver sus problemas y actúan de forma independiente al momento de tomar decisiones. Otro dato relevante es que los niños sienten más confianza hablando su idioma materno, el "aymara", es el sentido de la propia identidad. Cuando conversan entre amigos, compañeros, lo hacen en este idioma, y cuando se comunican con el profesor o una persona ajena a ellos, se comunican en castellano.

Las observaciones efectuadas en las aulas de la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia" y la Unidad Educativa "Toke Ajllata" muestran que los niños están expuestos a factores de riesgo, pero simultáneamente están presentes los factores protectores que logran crear en ellos la posibilidad de revertir determinadas situaciones a las que se enfrentan. Esto genera en los sujetos una percepción optimista sobre las situaciones y, a la vez, la sensación de que es posible actuar sobre ellas.

4.2. RESULTADOS

RESULTADOS GRUPO I UNIDAD EDUCATIVA “COLORADOS DE BOLIVIA”

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario “Inventario de expresiones resilientes” de Edith Grotberg. En primer lugar, se muestran los datos sobre edad, sexo y curso de los sujetos de estudio. Posteriormente, se exponen los datos acerca de la frecuencia del nivel y fuentes de resiliencia en una muestra total de 24 estudiantes del 5º curso de Primaria Comunitaria Vocacional “Rojo” de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”.

Tabla 1. Edad

Edad				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	9	4	16,7	16,7
	10	18	75,0	91,7
	11	2	8,3	100,0
Total		24	100,0	

Tabla 1. Distribución de frecuencia y porcentaje, según edad

Estadísticos

Edad		
N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		9,92
Mediana		10,00
Moda		10
Desv. típ.		,504
Mínimo		9
Máximo		11

Datos estadísticos, edad

Gráfico 1. Edad

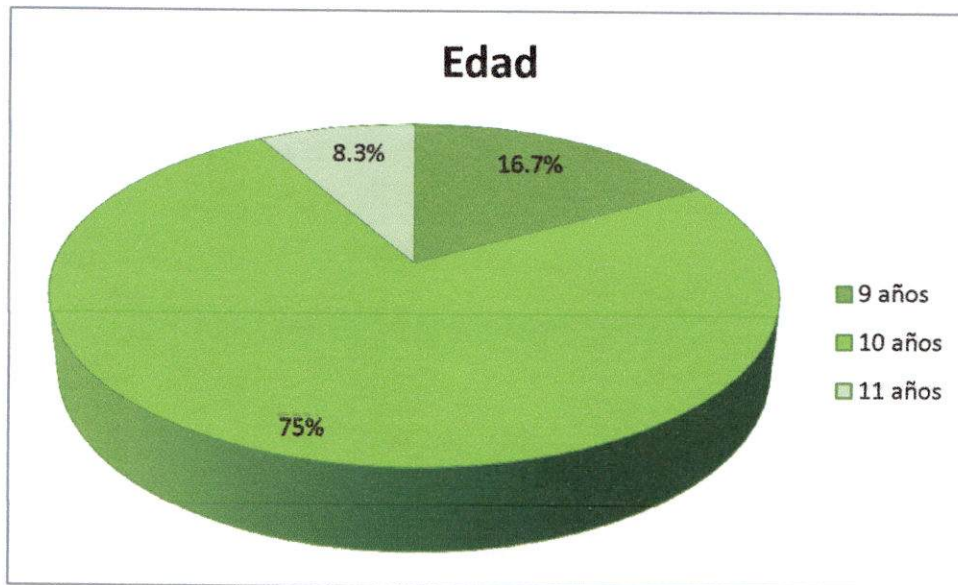


Figura de torta, según porcentaje, Edad

En la tabla 1, se observa que los niños evaluados en la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia" tienen entre 9 y 11 años de edad. El dato más frecuente es la edad de 10 años (18 estudiantes), y en menor porcentaje se presenta la edad de 11 años (2 estudiantes). Los datos estadísticos señalan que el promedio de edad de los niños es de 9,92 años, la moda es de 10 años y una desviación típica de 0,504. La edad mínima de la muestra total es de 9 años y la edad máxima de 11 años.

Tabla 2. Sexo

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	11	45,8	45,8	45,8
	Masculino	13	54,2	54,2	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución de frecuencia y porcentaje, según sexo

Gráfico 2. Sexo

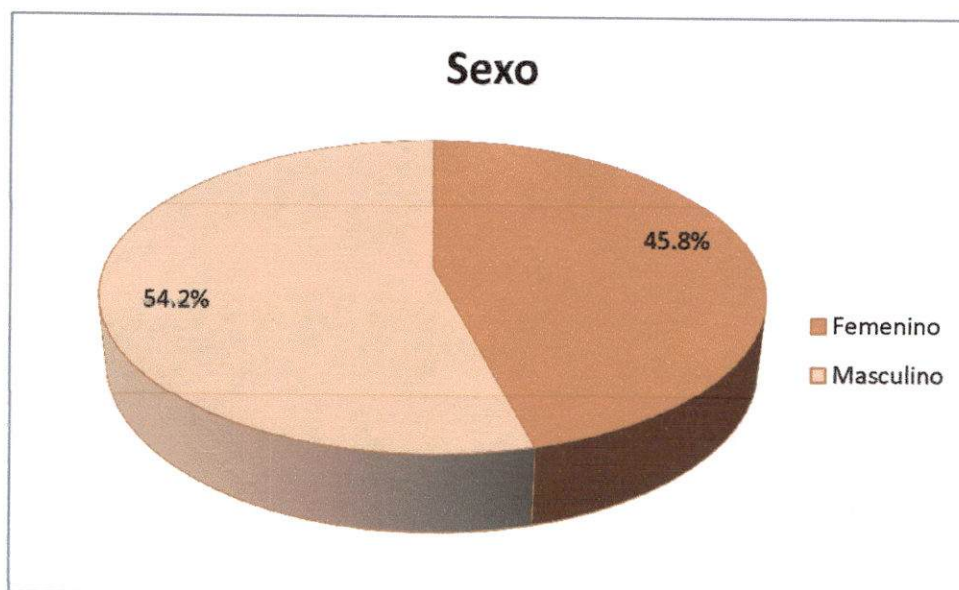


Figura de torta, según porcentaje, sexo

De acuerdo con la tabla 2, la muestra correspondiente a la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” está conformada por 13 varones, que representa el 54.2%, y por 11 mujeres que representa el 45.8%.

Tabla 3. Curso

		Curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5° de Primaria "Rojo"	24	100,0	100,0	100,0

Tabla 3. Distribución de frecuencia y porcentaje, según curso

Gráfico 3. Curso

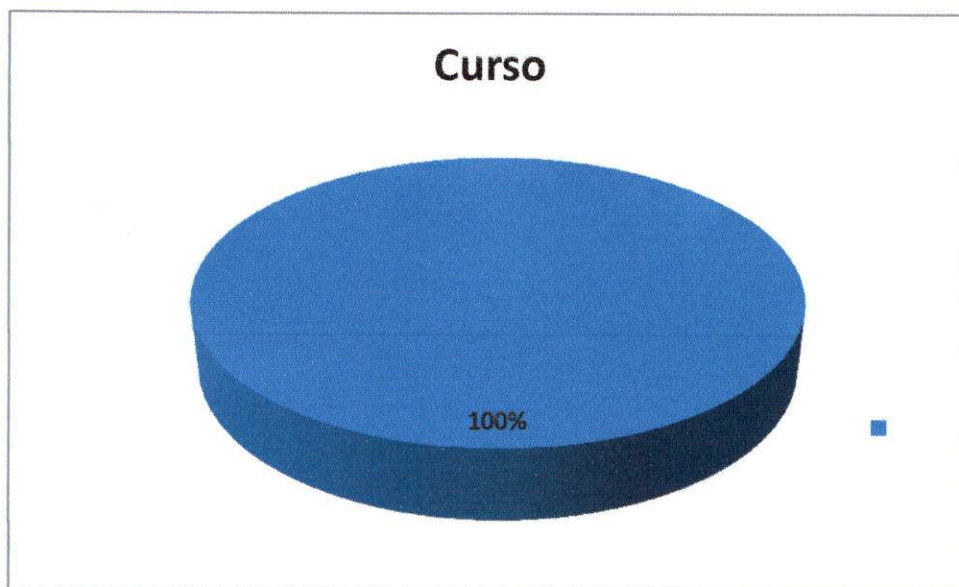


Figura de torta, según porcentaje, grado de escolaridad

En la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia", se aplicó el "Inventario de expresiones resilientes" a una muestra total de 24 estudiantes del 5° curso de Primaria Comunitaria Vocacional "Rojo".

Tabla 4. Nivel de resiliencia

		Niveles de resiliencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Factores de resiliencia neutros	0	0	0	0
	Presencia de factores resilientes	17	70,8	70,8	70,8
	Alta presencia de factores resilientes	7	29,2	29,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 4. Distribución de frecuencia y porcentaje, según nivel de resiliencia

Gráfico 4. Nivel de resiliencia

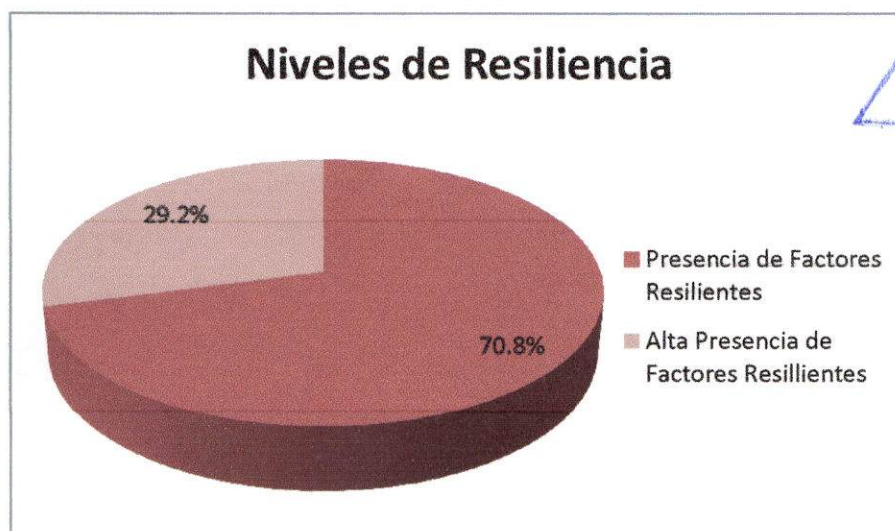


Figura de torta, según porcentaje, nivel de resiliencia

En la tabla 4, se observa el nivel de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia". El 70,8% (17 niños) tienen presencia de factores resilientes y el 29,2% (7 niños) manifiestan una alta presencia de factores resilientes. En general, la frecuencia y el porcentaje más altos corresponden a la presencia de factores resilientes, en la muestra total de 24 niños. No se registraron casos de factores de resiliencia neutros.

Tabla 5. Promedio de las fuentes interactivas de la resiliencia

	YO TENGO	YO SOY	YO ESTOY	YO PUEDO	TOTAL
Masculino	10.92	11.92	8.46	12.69	44
Femenino	11.73	12.27	9.54	14.27	47.82
TOTAL	11.29	12.08	8.96	13.42	45.75

Tabla 5. Media de las fuentes interactivas de la resiliencia, según sexo

Gráfico 5. Fuentes de la Resiliencia

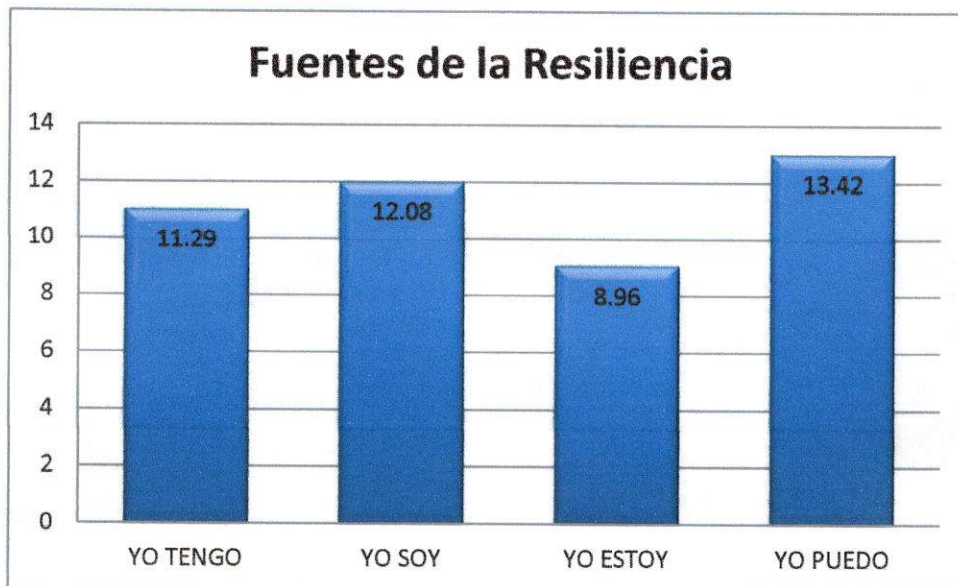


Figura de barras, según promedio de fuentes de la resiliencia

En la tabla 5, se observan los promedios de las fuentes de la resiliencia, según el sexo de los estudiantes de la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia". En general, se registraron los mayores promedios en las fuentes "Yo puedo" (13.42) y "Yo soy" (12.08), y el menor promedio es "Yo estoy" (8.96).

De acuerdo con el sexo de los sujetos las niñas son más resilientes, obtuvieron mayor promedio que los varones en cada una de las fuentes. En el promedio total, las niñas alcanzaron 47.82, y los varones un promedio total de 44.

RESULTADOS GRUPO II

UNIDAD EDUCATIVA "TOKE AJLLATA"

En la Unidad Educativa "Toke Ajllata", también se aplicó el cuestionario "Inventario de expresiones resilientes" de Edith Grotberg. Primero se presentan los resultados obtenidos respecto a edad, sexo y curso de los estudiantes. Luego se exponen los datos sobre el nivel de resiliencia y las fuentes de resiliencia en una muestra total de 24 estudiantes.

Tabla 6. Edad

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	3	12,5	12,5	12,5
	10	7	29,2	29,2	41,7
	11	5	20,8	20,8	62,5
	12	7	29,2	29,2	91,7
	13	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 6. Distribución de frecuencia y porcentaje, según la edad

N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		10,92
Mediana		11,00
Moda		10 ^a
Desv. típ.		1,213
Mínimo		9
Máximo		13

a: hay varias modas.
Se muestra el menor de los valores.

Datos estadísticos, edad

Gráfico 6. Edad

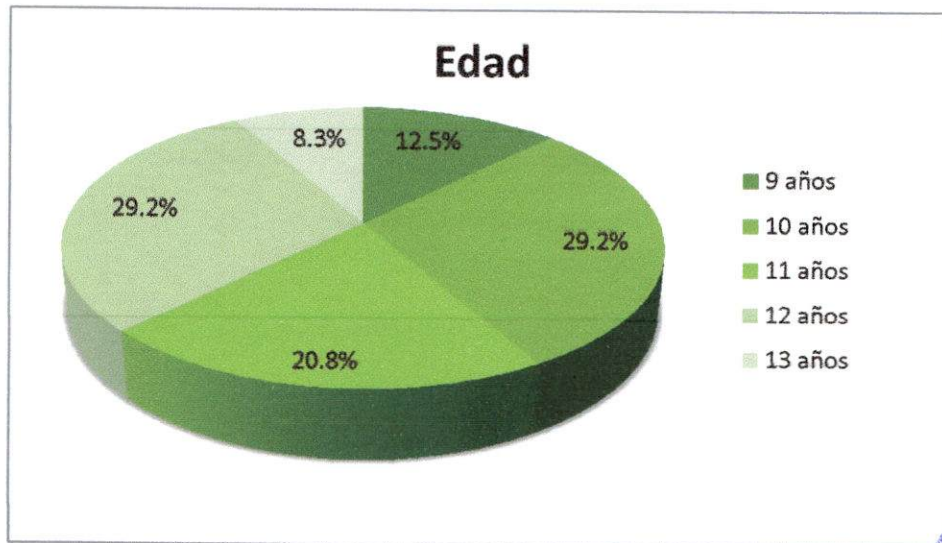
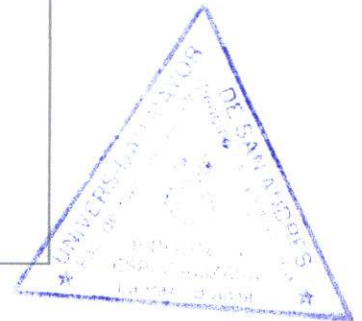


Figura de torta, según porcentaje, edad



En la tabla 6, se observa que los estudiantes evaluados en la Unidad Educativa “Toke Ajllata” tienen entre 9 y 13 años de edad. Los datos más frecuentes son las edades de 10 y 12 años (7 estudiantes), y en menor porcentaje se presenta la edad de 13 años (2 estudiantes). Los datos estadísticos señalan que el promedio de edad de los niños es de 10,92 años, la moda es de 10 años, y una desviación típica de 1,213. La edad mínima de la muestra total es de 9 años y la edad máxima de 13 años.

Tabla 7. Sexo

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	8	33,3	33,3	33,3
	Masculino	16	66,7	66,7	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Tabla 7. Distribución de frecuencia y porcentaje, según sexo

Gráfico 7. Sexo

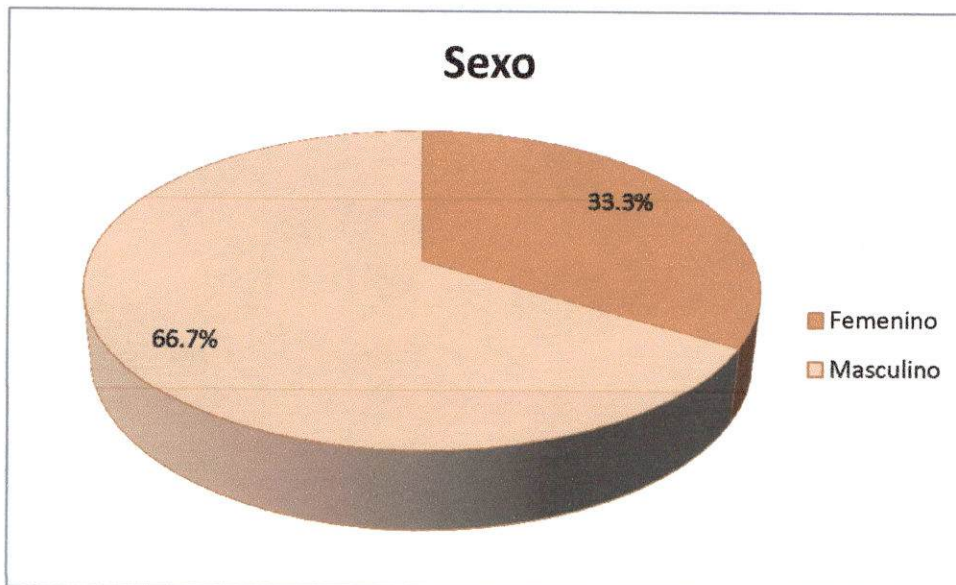


Figura de torta, según porcentaje, sexo

De acuerdo con la tabla 7, la muestra estudiada en la Unidad Educativa “Toke Ajllata” está integrada por 16 varones (67%) y 8 mujeres (33%).

Tabla 8. Curso

		Curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4° de Primaria	1	4,2	4,2	4,2
	5° de Primaria	7	29,2	29,2	33,3
	6° de Primaria	1	4,2	4,2	37,5
	1° de Secundaria	9	37,5	37,5	75,0
	2° de Secundaria	6	25,0	25,0	100,0
	Total		24	100,0	100,0

Tabla 8. Distribución de frecuencia y porcentaje, según el curso

Gráfico 8. Curso

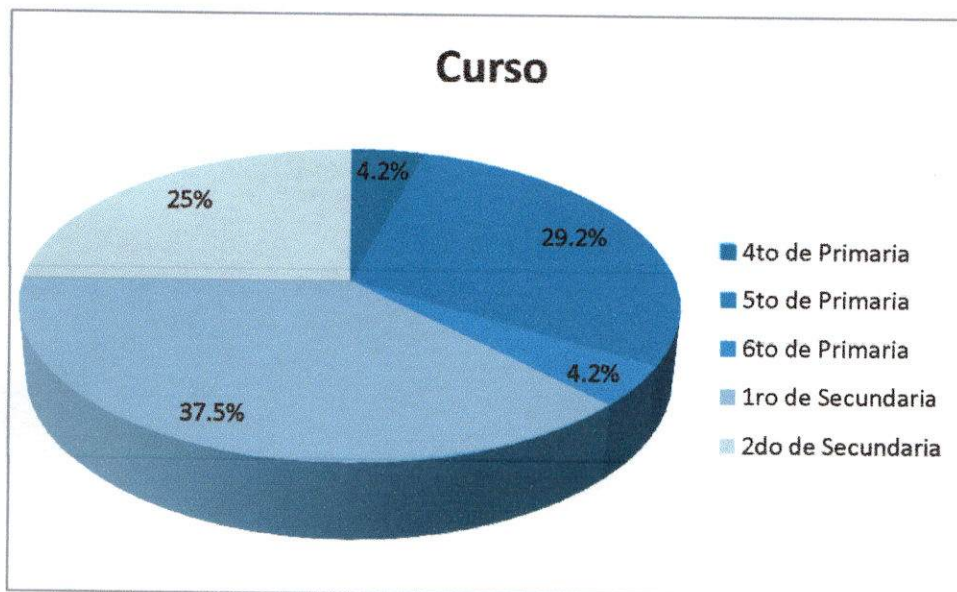


Figura de torta, según grado de escolaridad

Con el propósito de conservar la representatividad de las muestras de ambas unidades educativas, en la Unidad Educativa “Toke Ajllata”, se aplicó el instrumento a cinco cursos para conformar una muestra total de 24 estudiantes, equivalente a la muestra de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”.

En general, los 24 estudiantes evaluados cursan entre “4° de Primaria Comunitaria Vocacional” y “2° de Secundaria Comunitaria Productiva”. En la tabla 8, se observa que 15 estudiantes están en el nivel secundario y 9 en el nivel primario. El curso con mayor cantidad de estudiantes es 1° de secundaria con 9 estudiantes (37.5%), y la menor frecuencia corresponde a los cursos 4° y 6° de primaria con 1 estudiante (4.2%) en cada curso.

De acuerdo con el sexo de los sujetos, el curso 4° y 6° de primaria cuentan con un solo estudiante cada uno, ambos de sexo masculino. El 5° curso de primaria, tiene siete estudiantes: una niña y seis niños. El 1° de secundaria, tiene nueve estudiantes: cinco niñas y cuatro niños. El 2° de secundaria tiene seis estudiantes: dos niñas y cuatro niños. Por lo tanto, hay un total de ocho estudiantes del sexo femenino y dieciséis del sexo masculino.

Tabla 9. Nivel de resiliencia

		Nivel de Resiliencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Factores Resilientes Neutros	2	8,3	8,3	8,3
	Presencia de factores resilientes	20	83,3	83,3	91,7
	Alta presencia de factores resilientes	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 9. Distribución de frecuencia y porcentaje, según nivel de resiliencia

Gráfico 9. Nivel de resiliencia

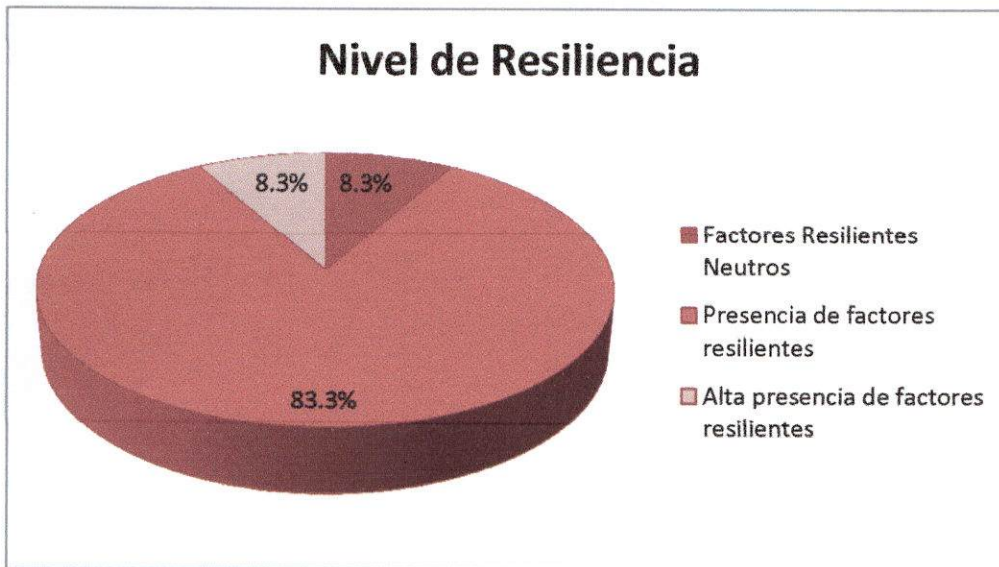


Figura de torta, según porcentaje, nivel de resiliencia

En la tabla 9, se muestra el nivel de resiliencia de los estudiantes de la Unidad Educativa "Toke Ajllata". El 83.3% (20 niños) tienen presencia de factores resilientes. El 8.3% (2 niños) tienen factores de resiliencia neutros, y otro 8.3% (2 niños) una alta presencia de factores resilientes. En general, la frecuencia y el porcentaje más altos corresponden a la presencia de factores resilientes, en la muestra total de 24 niños.

Tabla 10. Promedio de fuentes de resiliencia

	YO TENGO	YO SOY	YO ESTOY	YO PUEDO	TOTAL
Masculino	9.75	9.5	7	12.25	38.5
Femenino	8.75	10.12	7.5	12.25	38.62
TOTAL	9.42	9.71	7.17	12.25	38.54

Tabla 10. Promedio de fuentes de resiliencia, según sexo

Gráfico 10.

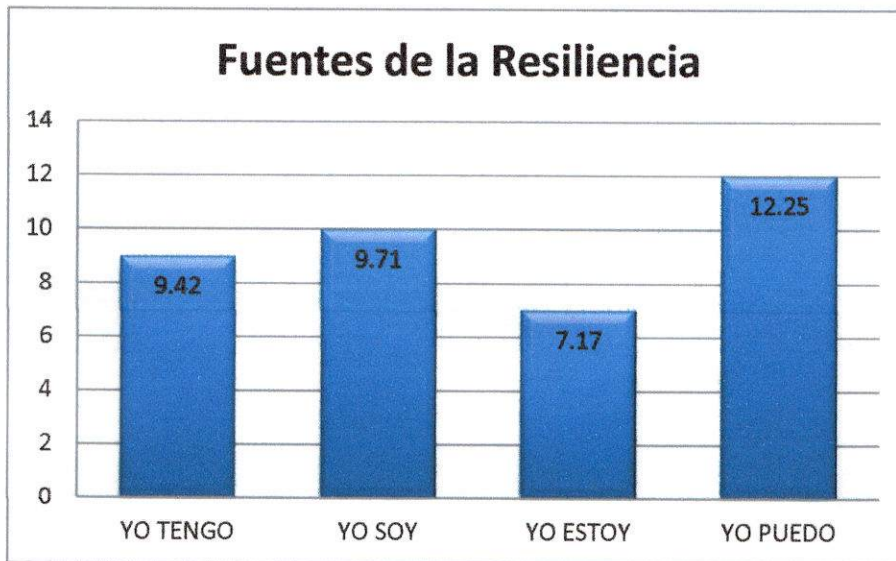


Figura de barras, según promedio de fuentes de resiliencia

En la tabla 10, se observa los promedios de las fuentes de la resiliencia, según el sexo de los estudiantes de la Unidad Educativa "Toke Ajllata". En general, se registraron los mayores promedios en las fuentes "Yo puedo" (12.25) y "Yo soy" (9.71). La fuente de resiliencia que menos utilizan los niños es "Yo estoy" (7.17).

Si bien no se manifestaron diferencias significativas de acuerdo con el sexo, las mujeres son más resilientes que los varones, ya que obtuvieron un promedio total de 38.62. Ellas lograron un promedio mayor respecto a los varones en las fuentes "Yo soy" y "Yo estoy". Por otro lado, los niños alcanzaron un promedio total de 38.5, y el promedio mayor en la fuente "Yo tengo". Ambos sexos obtuvieron igual promedio en la expresión "Yo puedo".

ANÁLISIS COMPARATIVO

UNIDAD EDUCATIVA “COLORADOS DE BOLIVIA” Y UNIDAD EDUCATIVA “TOKE AJLLATA”

Tabla 11. Nivel de resiliencia

Nivel de Resiliencia	Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”			Unidad Educativa “Toke Ajllata”		
	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total
Factores de Resiliencia Neutros	0	0	0	1	1	2
Presencia de Factores Resilientes	6	11	17	6	14	20
Alta Presencia de Factores Resilientes	5	2	7	1	1	2
TOTAL	11	13	24	8	16	24

Tabla 11. Distribución de frecuencia, según nivel de resiliencia

Como se observa en la tabla 11, en la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” no se registraron casos de factores de resiliencia neutros, mientras que en la Unidad Educativa “Toke Ajllata” se presentan dos casos. En ambos establecimientos, se destacó la presencia de factores resilientes.

Al considerar el sexo de los estudiantes, se advierte que las mujeres de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” manifestaron una alta presencia de factores resilientes que los varones. Por otro lado, en la Unidad Educativa “Toke Ajllata” se evidenció un nivel de resiliencia similar entre varones y mujeres.

Si se comparan los resultados obtenidos en ambas unidades educativas, se distingue que las mujeres del área urbana lograron una frecuencia mayor en resiliencia que las mujeres del área rural, mientras que los varones alcanzaron resultados semejantes.

Tabla 12. Promedio de resiliencia de niños urbano y rural

Unidad Educativa	N	Promedio	Varianza	Desviación estándar
Colorados de Bolivia	24	45.75	35.05	5.92
Toke Ajllata	24	38.54	40.83	6.39

Tabla 12. Comparación de promedio de resiliencia

Gráfico 12.

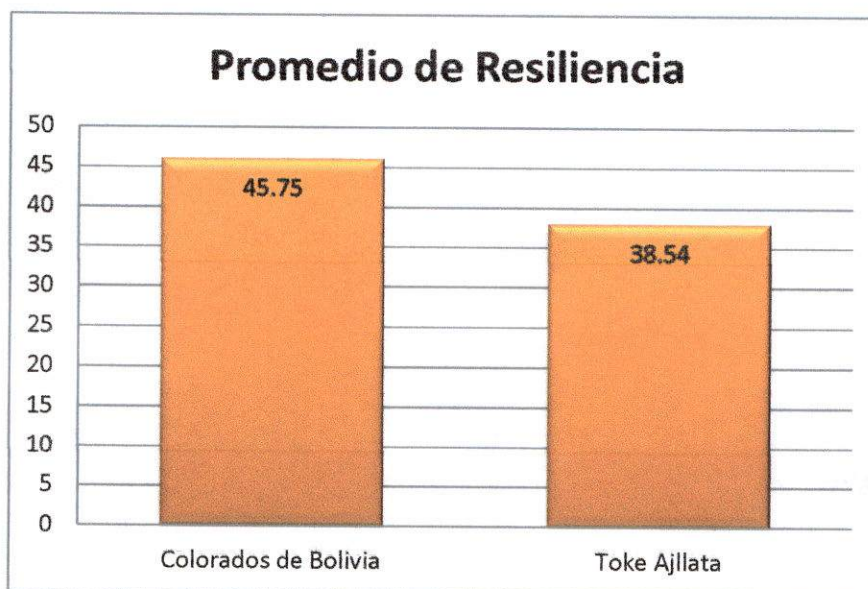


Figura de barras, según promedio de resiliencia

De acuerdo con los resultados obtenidos, los niños de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” tienen mayor promedio (45.75) que los niños de la Unidad Educativa “Toke Ajllata” (38.54). Entonces, los niños procedentes del área urbana lograron un promedio mayor que los niños del sector rural.

Tabla 13. Promedio de resiliencia de mujeres urbanas y rurales

Unidad Educativa	N	Promedio	Varianza	Desviación estándar
Colorados de Bolivia	11	47.82	48.36	6.95
Toke Ajllata	8	38.62	24.55	4.95

Tabla 13. Comparación de promedios en resiliencia (niñas)

Gráfico 13.

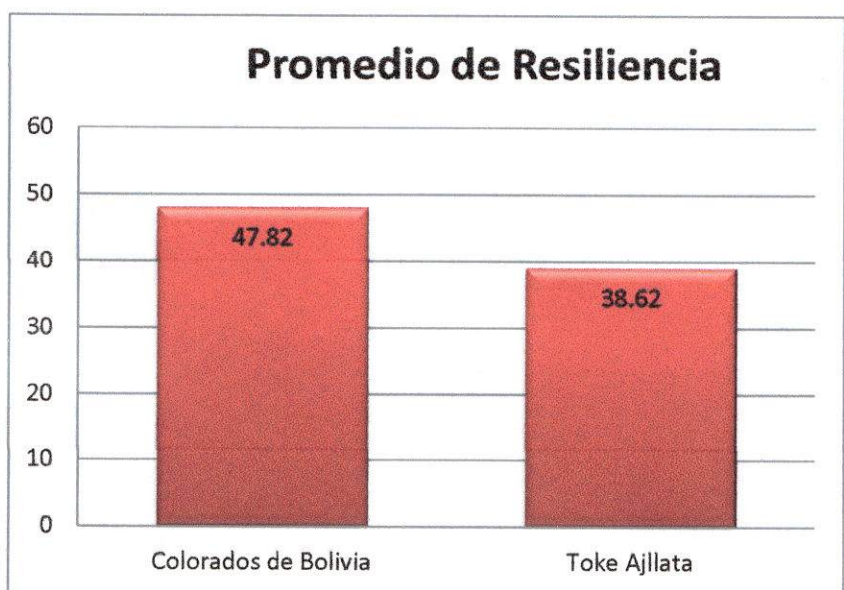


Figura de barras, según promedio de resiliencia (niñas)

Como se observa en el gráfico 13, las niñas de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” alcanzaron un promedio de resiliencia de 47.82 y las niñas de la Unidad Educativa “Toke Ajllata” un promedio de 38.62. Por lo tanto, las niñas del área urbana obtuvieron un promedio de resiliencia mayor que las niñas del área rural.

Tabla 14. Promedio de resiliencia de varones rurales y urbanos

Unidad Educativa	N	Promedio	Varianza	Desviación Estándar
Colorados de Bolivia	13	44	19.67	4.43
Toke Ajllata	16	38.5	51.33	7.16

Tabla 14. Comparación de promedios en resiliencia (niños)

Gráfico 14.

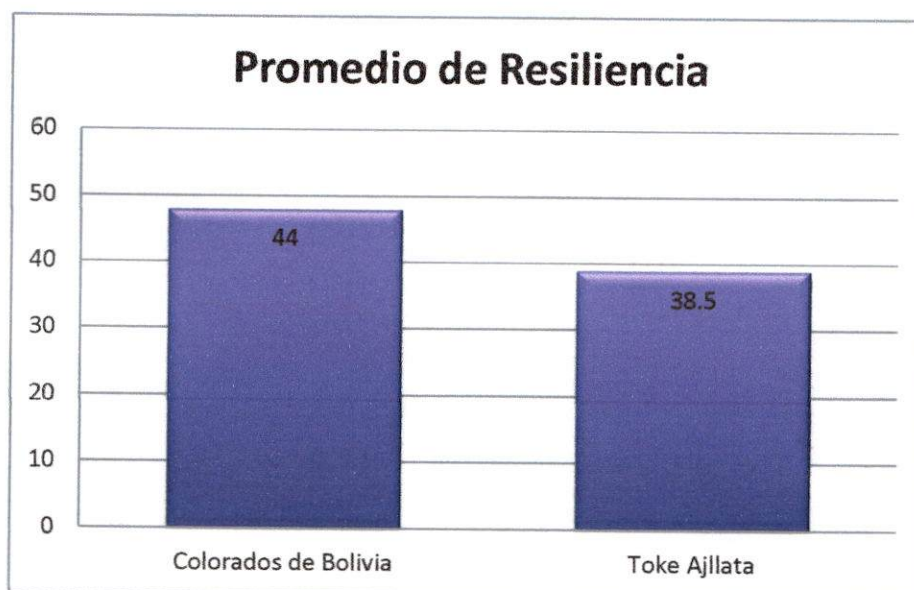


Figura de barras, según promedio de resiliencia (niños)

En el gráfico 14, se distingue que los varones de la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia" obtuvieron un promedio de resiliencia de 44 y los varones de la Unidad Educativa "Toke Ajllata" un promedio de 38.5. Entonces, los niños del área urbana alcanzaron un promedio de resiliencia mayor que los niños del área rural.

Tabla 15. Puntaje promedio, de fuentes de la resiliencia

	Unidad Educativa "Colorados de Bolivia"	Unidad Educativa "Toke Ajllata"
Yo tengo	11.29	9.42
Yo soy	12.08	9.71
Yo estoy	8.96	7.17
Yo puedo	13.42	12.25

Tabla 15. Promedio general, fuentes de la resiliencia

Gráfico 15.

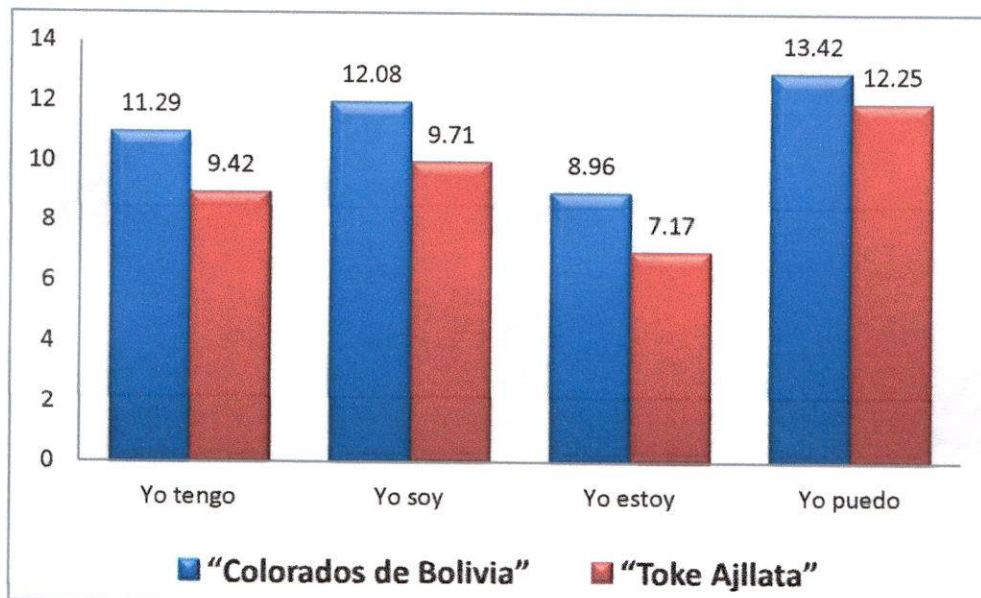


Figura de barras, según promedio de fuentes de la resiliencia

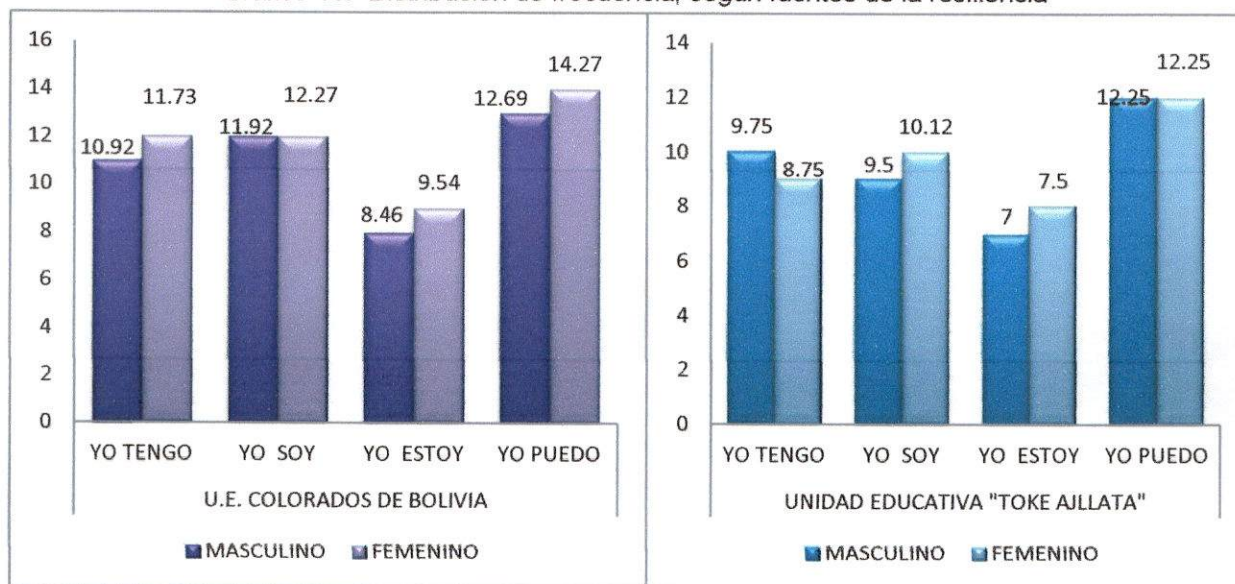
Respecto a las fuentes de la resiliencia, los resultados señalan que los niños de la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia" alcanzaron el mayor promedio en la fuente de resiliencia "Yo puedo" con 13.42, al igual que los niños de la Unidad Educativa "Toke Ajllata" con un promedio de 12.25.

Por otro lado, la fuente de resiliencia con menor promedio en ambos establecimientos es "Yo estoy", con un promedio de 8.96 para los niños del área urbana y 7.17 para los niños del área rural.

Tabla 16. Promedio de fuentes de la resiliencia, según sexo

	Unidad Educativa "Colorados de Bolivia"					Unidad Educativa "Toke Ajllata"				
	YO TENGO	YO SOY	YO ESTOY	YO PUEDO	TOTAL	YO TENGO	YO SOY	YO ESTOY	YO PUEDO	TOTAL
Masculino	10.92	11.92	8.46	12.69	44	9.75	9.5	7	12.25	38.5
Femenino	11.73	12.27	9.54	14.27	47.82	8.75	10.12	7.5	12.25	38.62
TOTAL	11.29	12.08	8.96	13.42	45.75	9.42	9.71	7.17	12.25	38.54

Gráfico 16. Distribución de frecuencia, según fuentes de la resiliencia

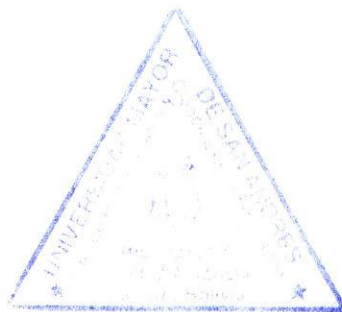


Al considerar el sexo de los sujetos, se observa que en la Unidad Educativa "Colorados de Bolivia" las mujeres son más resilientes que los varones, ya que ellas los superaron en cada fuente de resiliencia obteniendo un promedio total de 47.82, ellos alcanzan un promedio total de 44.

De igual manera, en la Unidad Educativa "Toke Ajllata", las niñas son más resilientes que los niños. Ellas lograron un promedio total de 38.62 y los varones 38.5. Específicamente, las mujeres obtuvieron mayor promedio en las fuentes de resiliencia "Yo soy" y "Yo estoy", mientras que los varones las superaron en la

expresión “Yo tengo”. Tanto mujeres como varones alcanzaron igual promedio en la fuente de resiliencia “Yo puedo”.

Al comparar los resultados obtenidos en ambas unidades educativas, se distingue que tanto los varones como las mujeres del área urbana lograron un promedio mayor en las fuentes de la resiliencia que los varones y mujeres del área rural.



Con el análisis estadístico de la prueba t, se comparan la media y varianza de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” y de la Unidad Educativa “Toke Ajllata”.

Datos

U.E. COLORADOS DE BOLIVIA	U.E. TOKE AJLLATA
$\bar{X} = 45.75$	$\bar{X} = 38.54$
$S_1 = 35.05$	$S_2 = 40.83$
$S_1^2 = 5.92$	$S_2^2 = 6.39$

Cálculo de la “t”

$$t = 4.0505$$

$$GL = 46$$

Grados de Libertad GL	Nivel de confianza .05	Nivel de confianza .01
50	1,6759	2,403

La “t” calculada es de 4.0505 a 50 grados de libertad y a un nivel de confianza de .05, es mayor a la “t” de la tabla 1,6759. De igual manera, la “t” calculada (4.0505) a un nivel de confianza de .01, es mayor a la “t” de la tabla 2,403.

Entonces, la “t” calculada es mayor a los dos niveles de confianza. Esto muestra que el resultado es altamente significativo, y con ello se acepta la hipótesis de investigación.

“Existe diferencia entre los niveles de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia”.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se efectuó un estudio comparativo sobre la resiliencia entre estudiantes de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” y la Unidad Educativa “Toke Ajllata”. Fueron evaluados 48 sujetos a través del cuestionario “Inventario de expresiones resilientes”. A partir de los datos recolectados se plantea el siguiente análisis.

Respecto al objetivo general

Comparar los niveles de resiliencia que tienen desarrollados los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.

Los datos obtenidos respecto al promedio general de resiliencia señalan que los niños procedentes del área urbana obtienen un promedio mayor que los niños del sector rural. Esto se debe a que los niños de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” posiblemente se encuentran en un ambiente favorable, viven una socialización diferente en la familia, escuela, entre otros. Los niños del área urbana presentan un mayor grado de estimulación, contacto y atención afectiva de los familiares o personas cercanas, lo que constituye un factor determinante para su desarrollo integral, y especialmente de la resiliencia.

La observación realizada confirma los datos obtenidos mediante el cuestionario. Los niños de 5° de Primaria Comunitaria Vocacional “Rojo” cuentan con un agente que favorece la resiliencia: la profesora, además de conocer el término resiliencia, contribuye al desarrollo de esta capacidad en el aula; además de llevar a cabo la práctica educativa, le da al niño afecto y cariño en las clases. La educadora proporciona al niño seguridad al momento de realizar determinadas tareas, le ayuda a que se sienta capaz de resolver problemas, y de realizar preguntas. En este sentido, existe mayor disposición de la profesora para colaborar con el educando a adquirir fuerza interior, a cultivar habilidades y brindarle los medios necesarios.

A diferencia de las familias urbanas, las familias de la Comunidad de Toke Ajllata tienen un nivel económico relativamente bajo, y presentan dificultad para satisfacer las necesidades básicas. Esta situación genera en los padres sentimientos de culpa

y preocupación, que se convierten en vivencias cotidianas. Es frecuente que los padres de familia trabajen horas extras para aumentar sus ingresos o busquen trabajo fuera de la comunidad. Este ambiente afecta la estabilidad y el buen desarrollo de las relaciones familiares. En consecuencia, los niños afrontan una acumulación de circunstancias adversas, como dificultades económicas, situación de pobreza, entre otros. Y lo más relevante es que los profesores conocen poco sobre el tema de la resiliencia y generan un ambiente poco favorable para el desarrollo de esta capacidad.

La información también es un factor determinante. En el área rural, no tienen mucho acceso a ella, por lo que desconocen la variedad de problemas que afronta el ser humano (violaciones, robos, entre otros). En cambio, en el área urbana, los niños tienen más información. Por medio de la televisión, radio e internet, conocen la variedad de situaciones adversas, como también las posibles soluciones. Ellos utilizan esta información y la adecuan a su contexto y necesidades, para resolver los problemas que afrontan en su diario vivir.

Respecto a los objetivos específicos

- *Determinar si existe diferencia en la resiliencia entre los niños y niñas de ambas unidades educativas.*

Los resultados obtenidos reflejan que hay diferencia en la resiliencia entre niños y niñas. Las mujeres alcanzan promedios mayores de resiliencia que los varones de ambas unidades educativas.

De manera específica, esta diferencia implica las siguientes características: las niñas empiezan a hablar más rápido que los varones, quienes suelen tener un vocabulario reducido. Las niñas pueden interpretar el lenguaje no verbal, como el tono de voz y la expresión que les permite comunicarse mejor con los demás; además, pueden conectar las emociones y las palabras.

En cambio el niño crea y organiza actividades que ocupan mayor espacio. En consecuencia, necesita estar fuera del espacio familiar. En determinadas oportunidades, los niños que se ven fuertes físicamente y prefieren los juegos de

exigencia. Al sentirse más seguros y capaces, buscan independencia antes que las niñas.

Otro aspecto a resaltar es que el varón suele ser más introvertido, analítico y racional, por lo tanto, es lógico y pragmático. Mientras que la niña es imaginativa, intuitiva y otorga más importancia a las relaciones interpersonales. Las mujeres prefieren las relaciones interpersonales a la individualidad y los hombres valoran la atmósfera de competitividad e individualismo. Por esta razón "pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres quienes estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa". (Kotliarenco, en Caamaño 2012:128).

Entonces, las niñas manifiestan habilidades psicoemocionales que favorecen la emotividad como base del desarrollo psicosocial. En cambio, los varones tienden a reprimir o expresar descontroladamente sus emociones. Por ello, las niñas al momento de afrontar circunstancias adversas conversan, buscan apoyo para resolver los problemas.

Estos resultados pueden explicarse a través de la variable socialización: las niñas tienen un trato más cercano y una comunicación afectiva directa con sus familiares y amigos, quienes se convierten en agentes de apoyo que fortalecen la resiliencia. El papel de la sociedad también es determinante porque refuerza la expresión emocional abierta en las mujeres, y prohíbe la expresión emocional del hombre.

- *Comparar los niveles de resiliencia entre los niños y niñas de ambas unidades educativas.*

Según los resultados obtenidos, las niñas del área urbana presentan un promedio mayor en resiliencia que las niñas del área rural. Lo mismo ocurre con los varones del área urbana, quienes alcanzan un promedio mayor que los varones del área rural.

- *Identificar las características de la resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.*
- *Elaborar el perfil de resiliencia de los niños de la Unidad Educativa Toke Ajllata y de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia.*

Los estudiantes de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia y de la Unidad Educativa “Toke Ajllata” presentan similitudes y diferencias en sus características resilientes. Una diferencia importante es que los primeros alcanzan puntajes mayores en cada fuente de la resiliencia que los últimos.

Para afrontar las adversidades y superarlas, los niños y niñas de la muestra toman factores de resiliencia de cuatro fuentes o expresiones verbales. En primer lugar, encuentran un soporte de resiliencia en la expresión “yo puedo”, como segunda fuente emplean la expresión “yo soy”, le sigue la expresión “yo tengo”, y la última fuente que utilizan es “yo estoy”.

Los datos obtenidos mediante el “Inventario de expresiones resilientes” y la observación permiten elaborar el siguiente perfil del niño resiliente de ambas instituciones educativas.

El niño está dispuesto a hablar sobre las cosas que le asustan o inquietan y busca la manera de resolver los problemas generando nuevas ideas para realizar sus tareas o actividades. También busca el momento apropiado para hablar con alguien o actuar, y que lo ayude cuando lo necesite: **“Yo puedo”**.

Como segundo recurso, el niño utiliza las fuerzas internas; es capaz de aprender lo que enseña el profesor y muestra satisfacción cuando realiza algo bueno por los demás compañeros: **“Yo soy”**.

El soporte externo también está presente en el niño, es la tercera fuente a la que recurre. Se relaciona con personas (padres, profesores y amigos) que le ponen límites para que aprenda a evitar los peligros y aprenda a desenvolverse solo, y que muestran por medio de su conducta (ejemplos) la manera correcta de proceder: **“Yo tengo”**.

Las habilidades sociales están presentes en el niño. Él reconoce y expresa que está triste, feliz, enojado, con la seguridad de encontrar apoyo: **“Yo estoy”**.

Con base en los resultados obtenidos y el perfil descrito, se puede señalar que la fuente menos utilizada es la expresión “yo estoy”. Si bien los niños manifiestan tristeza, alegría, y expresan esta última cuando reciben la aprobación del profesor/ra para cumplir satisfactoriamente las tareas, se advierte que en el aula carecen de las siguientes conductas.

“Dispuesto a responsabilizarme de mis actos”

En la clase de estudios sociales, la profesora revisa la tarea. Jostin presenta la carpeta. La profesora revisa y comprueba que el niño no realizó su trabajo. La docente reclama esta acción. El niño escucha, pero evade la mirada de la profesora. Pasado 10 minutos, Jostin se acerca a la profesora y le dice, “profe, por favor, no le digas a mi mamá” (U. E. Colorados de Bolivia, miércoles 15 de mayo, clase de Estudios Sociales).

“Seguro de que todo saldrá bien”

Álvaro realiza el examen, pero observa que sus compañeros piden ayuda al profesor, y él en voz baja le dice: “profe ayúdame”. Después de recibir la ayuda del docente, golpea la mesa con el lápiz y pregunta a Naik: “¿tu, ya has acabado?”. Éste responde: “sí”. “Entonces, ayúdame”, dice Álvaro. Pero no recibe ayuda, sólo indicaciones. Luego entrega el examen al docente y dice: “profe, yo no puedo, pues”. (U. E. Toke Ajllata, miércoles 5 de junio, evaluación de matemáticas).

El profesor comenta un cuadro sobre los músculos señalando cada parte del cuerpo con sus respectivos nombres. Los niños escuchan atentamente en silencio. Cuando el profesor indica la parte de la tibia, los niños dicen: “eso es el tusu”. Cuando el profesor les pide que toquen su abdomen, ellos dicen: “la panza”. Cuando pide que señalen los músculos del brazo, ellos dicen: “el conejito”. De esta manera, los niños aprenden cada una de las partes de los músculos del cuerpo, el ambiente que genera este método es de mucho humor.

Después de hacer esta demostración, el profesor pide a los estudiantes que uno de ellos salga a la pizarra a señalar los músculos del cuerpo. Ninguno de los niños

quiere salir al frente, se miran entre ellos y en el idioma aymara dicen: “juma mistum, janiwua juma mistum”, es decir, “voz salí no tú salí”. El profesor sólo observa, no insiste (U. E. Toke Ajllata, lunes 3 de junio, clase de Ciencias Naturales).

Estas acciones demuestran la importancia de la resiliencia, y es necesario desarrollarla y fortalecerla en las instituciones educativas.

La expresión “yo puedo” es la más utilizada por los niños y niñas. Esto se debe a que los sujetos evaluados buscan la manera de resolver los problemas, el momento apropiado para hablar con alguien que los ayude cuando lo necesitan. Ejemplo:

Ángela: En la evaluación de matemáticas, recibe indicaciones de la profesora para realizar el examen. Pero ella no realiza los ejercicios, observa a la compañera de asiento, los cuadros y molesta a los demás compañeros, quiere copiar las respuestas. Ángela se distrae con facilidad, y cuando recibe apoyo de la profesora para resolver los ejercicios responde correctamente. La profesora le dice: “tú puedes”, y ella sonríe.

Pero cuando está sola no puede realizar los ejercicios, y busca apoyo. Sin pedir permiso a la profesora, de manera repentina, se levanta del asiento y se acerca a la observadora y pregunta si las respuestas que ella realiza son las correctas “ $9 \times 9 = 81$, no ve”. Al recibir una afirmación, ella sonríe. Continúa haciendo los ejercicios y vuelve a preguntar: “ $5 \times 5 = 25$ no ve”. La observadora le contesta que sí. La niña sigue con los ejercicios y pregunta: “cuanto es 40×3 ”. La observadora le indica cómo se efectúa la operación. Luego la niña vuelve a preguntar: “ 40×3 es 120 nove”. Al recibir la aprobación, sonríe, se levanta del asiento y vuelve a su sitio. (U. E. Colorados de Bolivia, miércoles 15 de mayo, evaluación de matemáticas).

En este ejemplo se observa que la niña manifiesta conductas resilientes, busca estrategias para resolver los problemas, en este caso, la resolución de ejercicios de matemáticas, y tiene la habilidad de encontrar a alguien que la ayude cuando lo necesita.

A través de la observación y la aplicación del Inventario de expresiones resilientes, se identificaron comportamientos resilientes en los niños y niñas de la Unidad

Educativa "Colorados de Bolivia" y de la Unidad Educativa "Toke Ajllata". Los resultados revelan la presencia de factores protectores que se manifiestan en la manera de proceder de los estudiantes. Sin embargo, estas conductas resilientes, resultan ser aisladas e insuficientes para afrontar la adversidad del contexto en el que viven.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

La resiliencia “es la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado” (Grotberg 1996: 4). En este sentido, la resiliencia propone que los problemas, el sufrimiento y el dolor no deben ser reprimidos, sino aceptados e integrados en el mundo personal. Las situaciones adversas contribuyen a la madurez de la personalidad. Tras vencer la adversidad, cambia el gusto por la vida. Las situaciones difíciles son un campo de aprendizaje, al generar un proceso interactivo entre el niño y el ambiente que lo rodea. De esta interacción, el sujeto recibe gran cantidad de experiencias y saberes, que los integra en las estructuras personales de acuerdo con sus proyecciones, fortaleciendo su forma de ser y hacer.

En la presente investigación, se efectuó un estudio comparativo en la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” y la Unidad Educativa “Toke Ajllata” para conocer el nivel de resiliencia de los niños. Se trabajó con 24 estudiantes de cada institución, cursan de Cuarto de Primaria Comunitaria Vocacional a Segundo de Secundaria Comunitaria Productiva. Sus edades oscilan entre 9 y 13 años. Los sujetos de estudio fueron evaluados a través de la observación y la aplicación del cuestionario “Inventario de expresiones resilientes”.

Los resultados obtenidos muestran que hay diferencias significativas entre los niveles de resiliencia de los estudiantes urbanos y rurales. Los niños procedentes del área urbana obtienen un promedio mayor respecto a los niños del sector rural. En este sentido, las niñas del área urbana alcanzan un promedio mayor en resiliencia respecto a las niñas del área rural. La misma situación se presenta con los varones del área urbana y los varones del área rural.

Esto se debe a que los niños y niñas de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia” encuentran en su entorno un ambiente favorable, una socialización diferente en la

familia y escuela. Los niños y niñas del área urbana presentan un mayor grado de estimulación, contacto y atención afectiva de los familiares o personas cercanas, lo que constituye un factor determinante en el desarrollo integral, y especialmente en la resiliencia. La profesora también promueve el desarrollo de la resiliencia en el aula, ayuda al estudiante a adquirir fuerza interior, a cultivar habilidades brindándole los medios necesarios.

En cambio, los niños de la comunidad Toke Ajllata afrontan una serie de circunstancias adversas, como dificultades económicas y situación de pobreza. Y lo más relevante es que los profesores conocen muy poco el término resiliencia, por lo tanto no generan un ambiente que favorezca el desarrollo de esta capacidad.

La información también es un factor determinante. En el área rural tienen limitado acceso a ella, por lo que desconocen la variedad de problemas que afronta el ser humano (violaciones, robos, entre otros). En cambio, en el área urbana los niños tienen más información. Por medio de la televisión, radio e internet, conocen la variedad de problemas, como también las posibles soluciones.

Al considerar el sexo de los estudiantes, se observa que las mujeres alcanzan promedios mayores de resiliencia que los varones de ambas unidades educativas.

Las niñas manifiestan habilidades psicoemocionales que favorecen la emotividad como base del desarrollo psicosocial. Mientras que los varones tienden a reprimir o expresar descontroladamente sus emociones. Por ello, las niñas al momento de afrontar circunstancias adversas conversan y buscan apoyo para resolver los problemas. Este comportamiento puede explicarse a través de la variable socialización: las niñas tienen un trato más cercano y una comunicación afectiva directa con sus familiares y amigos, quienes se convierten en agentes de apoyo que fortalecen la resiliencia.

Los niños y niñas de la Unidad Educativa Colorados de Bolivia y de la Unidad Educativa "Toke Ajllata" presentan un perfil resiliente similar. La diferencia está en que los últimos alcanzan puntajes menores en cada fuente de la resiliencia.

Para afrontar las adversidades y superarlas, los niños y niñas toman los factores de resiliencia de cuatro fuentes o expresiones verbales. En primer lugar, se encuentra la expresión “yo puedo” como segunda fuente utilizan la expresión “yo soy” le sigue la expresión “yo tengo” y la última fuente que emplean es “yo estoy”.

En general, la expresión “yo puedo” es la más utilizada por los estudiantes. Se debe a que los sujetos evaluados buscan distintas maneras de resolver los problemas, el momento apropiado para hablar con alguien que los ayude cuando lo necesitan. Mientras que la expresión a la que menos recurren es “yo estoy”. Como último recurso, los niños frente a una adversidad manifiestan tristeza o alegría.

Los estudiantes afrontan en el aula una serie de experiencias adversas, como evaluaciones, exposiciones, juegos, resolución de ejercicios, entre otras. Ante estas actividades, demuestran su capacidad resiliente, consiguen afrontar la adversidad integrando y transformando estas experiencias en aprendizaje, en un nuevo conocimiento. Los niños desarrollan mecanismos de afrontamiento a partir de esta capacidad.

Con base en la teoría de la resiliencia y en los resultados del presente estudio comparativo se afirma que “el niño en edad escolar construye la significatividad del conocimiento, mediante la calidad de las vivencias que experimenta, por lo tanto, ésta significatividad se teñirá de diversas formas, a veces positivas, otras veces no tanto” (Bellitieri 2009: 1). En la actualidad, los niños afrontan una variedad de situaciones adversas, como dificultades económicas, enfermedades, abuso o conflictos familiares, violaciones, robos, muerte de familiares, maltrato físico y emocional, entre otras.

Entonces, “el aspecto psicosocial está presente en toda realidad humana y en toda realidad institucional dada sus características de ser bio-psico-social. Ninguna institución y especialmente educativas escolares, pueden sustraerse de esta dimensión” (Caamaño 2012: 117). La dimensión psicosocial influye en el desenvolvimiento del niño, es una variable que se origina en el contexto social y en el desarrollo y bienestar psicológico de las personas. En consecuencia, la dimensión

psicosocial puede manifestarse como un interferente o facilitador de las actividades pedagógicas.

El sistema escolar no atiende de manera directa esta dimensión. Si bien toma en cuenta el desarrollo de la parte afectiva del niño, no ejecuta actividades que vayan en beneficio de esta. Por lo tanto, no contribuye a que el niño aborde mejor las situaciones desfavorables. Así, el sistema educativo deja de lado u olvida que el niño tiene una vida personal, interna, que afecta su normal desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando fracaso escolar, deserción escolar, entre otros. El docente también contribuye a esta realidad, al mantener una relación vertical con los estudiantes, y el mismo sistema educativo exige al profesor el cumplimiento de contenidos. Estas situaciones limitan el desarrollo de actividades que fortalezcan el desarrollo de la resiliencia en el aula.

Otro aspecto a resaltar es que la escuela y el profesor consideran que “los problemas y el fracaso se originan en el alumno, en su sustrato biológico o psicológico o en su ámbito familiar o comunitario” (Caamaño 2012:114), porque el desarrollo de las capacidades cognitivas, morales y físicas comienzan en familia. Con este antecedente, se piensa que los niños no pueden alcanzar niveles adecuados de rendimiento escolar si no están respaldados por una estructura familiar sólida. Entonces, el sistema escolar considera que la familia es un factor determinante de éxito escolar.

La Unidad Educativa Colorados de Bolivia tiene en sus aulas a niños y niñas que atraviesan por situaciones adversas, en casos especiales, como niños con problemas de epilepsia, diabetes, problemas de riñón, separación de los padres, padres alcohólicos. En tanto que en la Unidad Educativa Toke Ajllata, los niños y niñas evaluados presentan casos de abandono del hogar por los padres, falta de recursos económicos, violencia familiar, viven con la abuela por viaje al extranjero de los padres.

En este marco, se podría pensar que son niños y niñas condenados al bajo rendimiento escolar, fracaso o deserción escolar. Sin embargo, ellos han creado

estrategias que les han permitido afrontar la adversidad. En estos casos, se puede evidenciar que los padres de familia y el ambiente en el que se desenvuelven los niños no han sido factores de apoyo estable y constante para su normal desempeño en el aula, por lo contrario, se han convertido en un obstáculo de este proceso. Pero los niños demuestran que pueden construir una historia distinta porque son capaces de superar y afrontar sus problemas, a pesar de vivir rodeado de factores de riesgo, logrando así una adaptación relativamente exitosa al sistema escolar.

En los casos mencionados, los niños y niñas afrontan la vulnerabilidad psicosocial a través del desarrollo de características propias de la resiliencia. Entonces, es relevante estudiar la manera en que ellos elaboran estrategias de afrontamiento para tener un normal desenvolvimiento en el aula.

Es importante tomar en cuenta que las personas que rodean al niño (padres de familia, profesores, amigos) tienen un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia. En el caso de la Unidad Educativa “Colorados de Bolivia”, este rol primordial lo desempeña la profesora, ya que ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias habilidades, les demuestra afecto y, de esta manera, posibilita el desarrollo de la confianza en sus capacidades y competencias personales. Pero la docente realiza estas actividades (interacciones afectivas) de manera circunstancial, eventual, y no de forma planificada.

Por lo anteriormente señalado, el sistema educativo debe dejar de lado el pensamiento de que el estudiante que no cuenta con el apoyo familiar está condenado al fracaso. Los profesores o agentes educativos también pueden lograr un impacto positivo en los estudiantes que presentan dificultades afectivas y sociales. Este espacio de vulnerabilidad debe ser visto como una oportunidad, un espacio de intervención para el sistema educativo, el cual podría trabajar las fuentes y dimensiones de la resiliencia en los estudiantes.

De esta manera, el desarrollo o fortalecimiento de la resiliencia no debe ser una casualidad, sino que debería incorporarse en un contexto de planificación y reflexión educativa.

5.2. RECOMENDACIONES

En todas las etapas del desarrollo, el ser humano puede fortalecer la capacidad resiliente. La resiliencia no es una capacidad estática y permanente, al contrario, es una capacidad dinámica, por lo que la persona puede estar más que ser resiliente. La resiliencia es un tejido de relaciones sociales: no hay que buscarla sólo en la interioridad de la persona, ni en su entorno, sino entre ambos. Adquirir esta cualidad requiere de un apoyo. Afrontar la adversidad no es una cuestión individual, es producto de las relaciones y experiencias sociales. Es importante tomar en cuenta que las personas que rodean al niño (padres de familia, profesores, amigos) tienen un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia.

Además de la familia, el sistema escolar es un espacio privilegiado para abordar la construcción de la resiliencia en los niños. Por ello, es importante examinar y potenciar el proceso resiliente, lo cual supone un cambio en el modo de contemplar al niño con dificultades dando relevancia a las potencialidades, favoreciendo y/o reforzando las capacidades.

Los docentes pueden lograr un impacto positivo en los estudiantes. La vulnerabilidad debe ser vista como una oportunidad, un espacio de intervención para el sistema educativo. La educación debe orientarse a trabajar el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia.

Pero la intervención no debe ser casualidad. Los temas de resiliencia deben incorporarse en el Diseño Curricular Base y los Proyectos Curriculares de Centro en un contexto de planificación y reflexión educativa. El sistema educativo debe contemplar y diseñar estrategias pedagógicas de desarrollo de esta capacidad, al ser un factor clave que ayuda al niño a superar adversidades y salir transformado y fortalecido.

También es importante estudiar la manera en que los niños crean y construyen estrategias de afrontamiento para tener un normal desenvolvimiento en el aula. La identificación de éstas permitirá elaborar nuevas metodologías que ayudarán a que el desarrollo de este tema tenga un mejor impacto en los niños.

La teoría de la resiliencia plantea que el niño con características resilientes tiene las siguientes expresiones: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. En cada una de estas verbalizaciones aparecen los distintos factores protectores o dimensiones de la resiliencia, como la autoestima, el optimismo, la confianza, la autonomía, la capacidad autocrítica, la competencia social y la actitud positiva, que deben desarrollarse y fortalecerse para generar resiliencia en las personas. Pero los factores protectores son sólo un espacio de intervención. Por ello, se sugiere que se aborden otras áreas de la personalidad de los niños.

Es muy importante incorporar la expresión “Yo quiero”, que se refiere a las aspiraciones que tiene la persona. Implica tomar en cuenta lo que se quiere de sí mismo, adónde se quiere llegar y cuáles son los objetivos que se propone. Esta expresión tiene una relación directa con el proyecto de vida. También es necesario diseñar una estrategia resiliente que ayude al niño a resolver un problema determinado.

En las unidades educativas, deben insertarse programas orientados a desarrollar y fortalecer la resiliencia (véase anexo 4). Asimismo, se recomienda diseñar y planificar talleres dirigidos a los profesores y a padres de familia, para que éstos también sean promotores de la resiliencia.

GLOSARIO

Actitud positiva: predisposición a reaccionar positiva o negativamente frente a determinadas situaciones, personas o cosas del medio que rodea al individuo. Este factor protector motiva a aceptar diferentes soluciones que posibilitan un resultado positivo de la realidad. La actitud positiva está relacionada con el buen humor.

Aprendizaje: proceso de internalización de las actividades y cooperaciones sociales en acciones y operaciones mentales. Un proceso donde las relaciones y habilidades externas (sociales) se interiorizan y transforman en relaciones internas (psíquicas).

Autoestima: es el aprecio y valoración que una persona tiene de sí misma, es la actitud hacia uno mismo y la forma habitual de pensar, amar, sentir, y comportarse consigo mismo.

Autonomía: es saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto.

Capacidad autocrítica: capacidad para juzgarse con objetividad. Implica la capacidad de analizar y criticar las faltas y deficiencias de uno mismo. Permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre y proponer modos de enfrentarlas y cambiarlas.

Confianza: es la seguridad, esperanza u opinión favorable que la persona tiene del semejante o de determinado objeto. También se refiere a la seguridad de uno mismo y del ánimo que posee para obrar.

Competencia social: capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Implica dominar las habilidades sociales básicas, como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, asertividad, entre otras.

Desarrollo cognitivo: proceso de evolución del pensamiento humano. El desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es necesariamente lento y también esencialmente cualitativo.

Desarrollo de la personalidad: es el conjunto de características o patrón de sentimientos, emociones y pensamientos ligados al comportamiento, es decir, los pensamientos, sentimientos, actitudes, hábitos y la conducta de cada individuo, que persiste a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones distinguiendo a un individuo de cualquier otro.

Desarrollo físico: es un proceso en el que intervienen factores como la formación genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones de los ritmos de desarrollo individual.

Desarrollo moral: adquisición de principios y normas morales que rigen la conducta individual y social del ser humano, conforme a los cuales juzgamos lo que es bueno o malo, lo que se debe hacer o no hacer.

Desarrollo motor: es la adquisición de habilidades que se observa de forma continua durante toda la infancia. Corresponde tanto a la maduración de las estructuras nerviosas (cerebro, medula, nervios y músculos) como al aprendizaje que el niño hace descubriéndose a sí mismo y al mundo que le rodea.

Desarrollo social: es la capacidad de relacionarse con los demás y vivir en sociedad. Implica el aprendizaje de normas de convivencia y desarrollo de habilidades para interactuar con otros, es decir, el conocimiento y ajuste a las estructuras de las organizaciones sociales.

Dimensiones de la resiliencia: son factores protectores que han demostrado ser componentes de conductas resilientes.

Educación: proceso multifacético orientado a fortalecer el desarrollo del sujeto, de su forma de ser y convivir en la comunidad.

Factor: cada uno de los elementos circunstanciales o influencias que contribuyen a producir un resultado o intervienen en un proceso.

Factores protectores: son condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables.

Factores de riesgo: característica o cualidad de la persona o comunidad que tiene probabilidad de dañar la salud física, mental, socio-emocional o espiritual.

Fuentes de la resiliencia: atribuciones verbales que permiten establecer las características de un niño, adolescente y adulto resiliente, pueden considerarse como una fuente generadora de esta capacidad.

Infancia media: Este periodo se inicia a los seis años y termina a los doce años. Tiene como experiencia central el ingreso a la escuela. El éxito o fracaso en este periodo va a depender de las habilidades que el niño ha desarrollado en los seis años de vida anteriores. Esta etapa también se caracteriza por el inicio del contacto del niño con la sociedad, que demanda nuevas exigencias. Entonces el niño, requiere de nuevas habilidades y destrezas para la superación exitosa

Niñez: periodo de desarrollo humano que abarca desde el nacimiento hasta la adolescencia, con características propias y con diferencias relevantes dentro de ellas.

Optimismo: estado de euforia que es consecuencia de la facilidad de adaptación a la vida. El optimismo procede de un equilibrio físico y mental y de la despreocupación por todo aquello que puede turbar la paz espiritual.

Promoción de la resiliencia: es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad. Apunta a mejorar la calidad de vida de las personas. La primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes.

Programa de resiliencia: plan o proyecto establecido que define los objetivos, el orden u horario de una actividad o trabajo. Un programa de resiliencia debe desarrollar y fortalecer los factores protectores que ayudaran al niño a afrontar situaciones adversas.

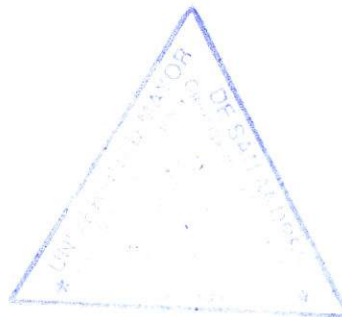
Resiliencia: capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado.

Yo tengo: son factores de soporte externo: lo que la persona tiene.

Yo soy: son las fuerzas internas personales: lo que la persona es.

Yo estoy: se refiere a lo que la persona está dispuesta a realizar.

Yo puedo: se refiere a las habilidades sociales: lo que la persona puede hacer.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍAS

- ✓ ARRANZ, Pilar (2011). *La Resiliencia en Educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad* (En red). parranz@unizar.es.
- ✓ BARROSO, Rebeca y MÉNDEZ, María (2008). *La resiliencia en niños para su desarrollo en la sociedad* (En red).
rev.cienciasdelaeducacion.uc.ve@gmail.com
- ✓ BELLITIERI, Julia (2009). *El Aprendizaje: una oportunidad para ser resilientes* (En red). <http://www.cirro.com.ar/web>
- ✓ CAAMAÑO, Jacqueline y otros (2012). *¿Qué hace la diferencia? Historias de vida de jóvenes psicológicamente vulnerables con Buena Adaptación Escolar*. Investigación Psicológica VI, Pp. 111-133, La Paz.
- ✓ CONDORI, Mamani Flora (2010). *Programa de intervención para el fortalecimiento de la capacidad resiliente en estudiantes repitentes del colegio "Luis Espinal Camps*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- ✓ CYRULNIK, Boris (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Buenos Aires: Granica.
- ✓ CYRULNIK, Boris (2002). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa S.A.
- ✓ CYRULNIK, Boris (2005). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. (reimpresión). Barcelona: Gedisa S.A.
- ✓ DURÁN, Zuazo Juan Carlos (2010). *Factores de resiliencia personal en niños de padres privados de libertad: asistentes a la escuela Gran Bretaña*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- ✓ FERNÁNDEZ, Pita y VILA, Alonso (2002). *Determinación de factores de riesgo* (En red). www.fisterra.com.
- ✓ FLANNERY, Diego (2011). *Resiliencia: otra vida es posible*. (En red). <https://www.facebook.com/EIMundoPsicologico/posts/497252053627012>

- ✓ FORÉS, Ana y GRANE, Jordi (2008). *Pedagogía de la resiliencia; la potencia de la hierba pisoteada: construir la resiliencia en la práctica educativa*. Madrid: Revista de Pastoral Juvenil. 377, CCS.
- ✓ GIL, Gloria (2010). *La espiral resiliente* (En red). <http://laespiralresiliente.blogspot.com/2010/12/promocion-de-resiliencia>
- ✓ GROTBORG, Edith (1995). *Tapping your inner strength*. Oakland. EE.UU. Harbinger.
- ✓ GROTBORG, Edith (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños* (En red). <http://www.Resilnet.uiuc.edu/library/ggrotb95b.html>
- ✓ GROTBORG, Edith (2003). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. (En red). <http://www.addima.org/> Nuevastendenciasenresiliencia
- ✓ GROTBORG, Edith y otros (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- ✓ GRUHL, Monika (2009). *El arte de rehacerse: la resiliencia*. España: Sal Terrae.
- ✓ GUTIÉRREZ, Feliciano (2008). *Diccionario Pedagógico* (3^{ra} ed.). La Paz: G.G.
- ✓ HERNÁNDEZ, Roberto y otros (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- ✓ KOTLIARENCO, María y otros (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago: CEANIM.
- ✓ KLOTIARENCO, María y otros (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ KOTLIARENCO, María y otros (1999). *Nuevos avances en el concepto de resiliencia*. Santiago: CEANIM.
- ✓ LAGOS, Nelly y OSSA, Carlos (2010). *Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa* (En red). www.redalyc.org.
- ✓ LÓPEZ, Paco (2007). *Construir la resiliencia en la práctica educativa* (En red). <http://www.resilnet.uiuc.edu/espanol/index-sp.html>.

- ✓ MACÍAS, Carmen (2011). *Resiliencia y programas preventivos* (En red). <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd66/AlfonsoZavaleta.pdf>
- ✓ MAGNANI, Teddy (2011). *Piaget, bloque temático I*. (Apuntes de clase). La Paz: Carrera de Ciencias de la Educación - Universidad Mayor de San Andrés.
- ✓ MANCIAUX, Michel (Compilador) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ MELILLO, Aldo (2004). *Resiliencia y subjetividad: los siglos de la vida*. Argentina: Paidós.
- ✓ MELILLO, Aldo y SUÁREZ, Néstor (Compiladores) (2005). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. (4^{ta} reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- ✓ MUNIST, Mabel y otros (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Mundial de la Salud.
- ✓ MUÑOZ, Victoria y SOTELO, Francisco (2010). *Educación para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social* (En red). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED>
- ✓ PAPALIA, Diane y otros (1994). *Desarrollo humano* (4^{ta} ed.). Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- ✓ PAPALIA, Diane y otros (2010). *Desarrollo humano*. (11^{va} ed.). Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- ✓ PEDAGOGÍA GENERAL I (2009). *Documento de trabajo de la materia de Pedagogía General*. Carrera Ciencias de la Educación. UMSA, La Paz.
- ✓ PIAGET, Jean (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- ✓ TINTAYA, Porfidio (1999). *Diseños de Investigación*. La Paz: Edcon.
- ✓ TINTAYA, Porfidio (2005). *Aprendizaje: Módulo I*. La Paz: Toke.
- ✓ TINTAYA, Porfidio (2008). *Proyecto de investigación*. La Paz: Instituto de Estudios bolivianos.
- ✓ TINTAYA, Porfidio (2011). *Innovación Pedagógica: Recursos para transformar la práctica pedagógica*. La Paz: Instituto de Investigación e Interacción y

Postgrado de Psicología, UMSA.

- ✓ TORREZ, Luzia (2002). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano*. La Haya: Bernard van Leer Foundation
- ✓ URIARTE, Juan de Dios (2006). *Construir la resiliencia en la escuela* (En red). www.redalyc.org.
- ✓ VANISTENDAEL, Stefan y LECOMTE, Jaques (1995). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: Capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: BICE.
- ✓ VANISTENDAEL, Stefan (1996). *Cómo crecer superando percances: Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Colección de cuadernos del BICE-Oficina Internacional Católica de la Infancia.
- ✓ VANISTENDAEL, Stefan y LECOMTE, Jaques (2003). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ VILLALOBOS, Elvia y CASTELLÁN, Edith (2006). *La resiliencia en educación* (En red). mwillalo@mx.up.mx.
- ✓ VISCAFE, Agreda Tania (2010). *Resiliencia social y adolescentes privados de libertad del penal de San Pedro*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

REGISTRO DE OBSERVACIÓN			
OBSERVADOR		N° DE OBSERVACIÓN	
DISTRITO		UNIDAD EDUCATIVA	
CURSO		PROFESOR	
ÁREA		TEMA	
N° DE ESTUDIANTES		FECHA	
HORA DE INICIO		HORA DE FINALIZACIÓN	
Tiempo	Actividad desarrollada		Comentario

**INVENTARIO DE EXPRESIONES RESILIENTES
(Grotberg)**

Curso:..... Sexo:..... Edad:..... Fecha:.....

Por favor, lee con atención las afirmaciones y contesta con toda sinceridad marcando con una X en los cuadros de las respuestas que más se identifiquen contigo.

		AFIRMACIONES	(1) SIEMPRE	(2) CASI SIEMPRE	(3) A VECES	(4) NUNCA
Y O T E N G O	1	Personas alrededor en quienes confió y quienes me quieren a pesar de todo.				
	2	Personas que me dicen que no haga cosas para que aprenda a evitar peligros o problemas.				
	3	Personas que me muestran por medio de su conducta como se debe hacer bien las cosas.				
	4	Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.				
	5	Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.				
Y O S O Y	6	Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.				
	7	Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi cariño.				
	8	Respetuoso de mí mismo y de las demás personas.				
	9	Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.				
	10	Agradable y hablo con mis familiares y vecinos.				
Y O E S T O Y	11	Dispuesto a hacerme responsable de mis actos.				
	12	Seguro de que todo va a salir bien.				
	13	Triste, lo reconozco y lo digo con la seguridad de encontrar apoyo.				
	14	Rodeado de compañeros que me quieren.				
Y O P U E D O	15	Hablar sobre cosas que me asustan o me preocupan.				
	16	Buscar la forma de encontrar solución a mis problemas.				
	17	Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.				
	18	Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o hacer algo.				
	19	Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.				
	20	Equivocarme y hacer travesuras sin perder el cariño de mis padres.				
	21	Sentir cariño y expresarlo.				

ANEXO 2: FOTOGRAFÍAS

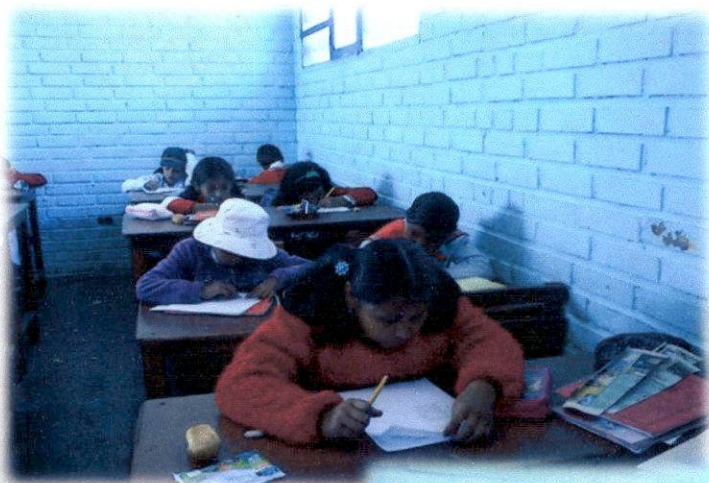
UNIDAD EDUCATIVA “COLORADOS DE BOLIVIA”



Dinámica “Vuelan las Palomas”



Aplicación del cuestionario "Inventario de expresiones resilientes"



Curso: 5° de Primaria
Comunitaria Vocacional
"Rojo"



UNIDAD EDUCATIVA "TOKE AJLLATA"



Cursos: 4° y 6° Primaria
Comunitaria Vocacional



Curso: 5° Primaria Comunitaria
Vocacional

Curso: 1° de Secundaria
Comunitaria Productiva





Curso: 2° de Secundaria
Comunitaria Productiva

Aplicación del cuestionario “Inventario de expresiones resilientes”



Cursos: 4° y 6° de Primaria
Comunitaria Vocacional

Curso: 5° de Primaria
Comunitaria Vocacional





Curso: 1° de Secundaria
Comunitaria Productiva



Curso: 2° de Secundaria
Comunitaria Productiva

ANEXO 3:

REGISTRO DE DATOS "FUENTES DE LA RESILIENCIA" UNIDAD EDUCATIVA "COLORADOS DE BOLIVIA"

Niño	DATOS		"YO TENGO"					"YO SOY"					"YO ESTOY"					"YO PUEDO"					Sub-Total	TOTAL					
	Curso	Edad	Sexo	P. 01	P. 02	P. 03	P. 04	P. 05	Sub-Total	P. 06	P. 07	P. 08	P. 09	P. 10	Sub-Total	P. 11	P. 12	P. 13	P. 14	Sub-Total	P. 15	P. 16			P. 17	P. 18	P. 19	P. 20	P. 21
1	5 ^{to}	9	F	2	1	3	3	3	12	1	3	3	3	2	12	3	1	3	3	10	1	2	0	2	3	1	3	12	46
2	5 ^{to}	9	F	3	3	3	2	3	14	3	3	3	3	3	15	3	2	3	3	11	3	2	2	3	3	3	3	19	59
3	5 ^{to}	9	F	3	3	3	2	0	11	2	3	3	3	2	13	3	3	2	3	11	0	3	3	0	3	3	3	15	50
4	5 ^{to}	9	F	2	0	3	2	3	10	3	2	3	3	3	14	3	3	3	3	12	2	3	3	3	3	3	3	20	56
5	5 ^{to}	10	F	3	3	3	2	3	14	3	3	2	3	3	14	3	3	2	3	11	2	2	2	3	3	3	2	17	56
6	5 ^{to}	10	F	3	1	2	1	3	10	2	3	3	3	2	13	3	2	1	3	9	1	2	2	3	3	1	3	15	47
7	5 ^{to}	10	M	2	1	2	3	3	11	2	3	3	3	2	13	3	0	1	3	7	1	2	0	0	3	0	3	9	40
8	5 ^{to}	10	M	2	3	1	3	3	12	1	3	3	2	3	12	3	2	3	1	9	1	1	3	1	3	3	1	13	46
9	5 ^{to}	10	M	2	0	3	3	1	9	3	3	3	3	2	14	3	3	2	3	11	3	3	3	1	1	0	1	12	46
10	5 ^{to}	10	F	2	3	1	3	1	10	1	2	3	3	1	10	3	2	1	1	7	3	2	0	3	2	0	2	12	39
11	5 ^{to}	10	F	3	3	3	3	3	15	1	1	3	3	3	11	3	3	2	2	10	0	2	2	2	3	0	1	10	46
12	5 ^{to}	10	M	2	1	3	2	3	11	2	3	3	2	2	12	3	2	0	2	7	3	0	2	3	2	3	2	15	45
13	5 ^{to}	10	M	1	0	0	2	3	6	3	2	3	3	1	12	3	1	0	3	7	3	2	3	2	3	1	2	16	41
14	5 ^{to}	10	M	2	1	3	3	3	12	1	1	3	1	3	9	3	0	1	3	7	1	3	0	3	2	0	3	12	40
15	5 ^{to}	10	M	2	1	3	2	3	11	2	3	3	3	3	13	3	2	0	3	8	2	3	3	3	3	1	3	16	48
16	5 ^{to}	10	M	3	2	1	3	3	12	2	0	3	3	2	10	3	2	1	0	6	2	0	1	3	2	0	3	11	39
17	5 ^{to}	10	F	2	1	2	1	3	9	2	2	3	3	2	12	3	2	2	3	10	1	1	3	1	2	2	3	13	44
18	5 ^{to}	10	F	3	3	0	3	1	10	3	0	2	1	2	8	1	2	2	3	8	3	2	0	1	2	0	3	11	37
19	5 ^{to}	10	M	2	3	2	3	3	13	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	12	3	1	3	3	1	1	3	15	55
20	5 ^{to}	10	M	1	1	2	3	3	10	2	3	3	2	2	12	2	2	1	1	6	0	3	0	0	3	3	3	12	40
21	5 ^{to}	10	M	3	2	1	3	3	12	3	3	3	3	2	14	3	3	0	3	9	0	3	0	0	3	0	3	9	44
22	5 ^{to}	10	M	2	1	3	2	3	11	3	3	1	3	2	12	3	3	3	3	12	1	1	1	3	2	0	3	11	46
23	5 ^{to}	11	M	3	1	3	3	2	12	1	2	3	1	0	7	3	2	3	1	9	3	1	2	1	2	3	2	14	42
24	5 ^{to}	11	F	3	3	2	3	3	14	1	3	3	3	3	13	3	1	2	0	6	0	3	2	3	2	3	0	13	46

REGISTRO DE DATOS "FUENTES DE LA RESILIENCIA" UNIDAD EDUCATIVA "TOKE ALLATA"

Niño	Curso	Edad	Sexo	"YO TENGO"					Sub-Total	"YO SOY"					Sub-Total	"YO ESTOY"					Sub-Total	"YO PUEDO"					Sub-Total	TOTAL	
				P-01	P-02	P-03	P-04	P-05		P-06	P-07	P-08	P-09	P-10		P-11	P-12	P-13	P-14	P-15		P-16	P-17	P-18	P-19	P-20			P-21
1	4 ^{to}	9	M	1	3	2	1	3	10	1	0	3	0	3	7	0	3	1	3	7	1	0	0	1	3	0	3	8	32
2	5 ^{to}	9	M	1	0	3	1	2	7	1	0	1	2	0	4	0	0	2	0	2	1	2	0	0	2	0	5	18	
3	5 ^{to}	9	M	2	2	2	3	0	9	3	0	3	1	1	8	3	2	3	1	9	3	2	2	3	0	3	1	14	40
4	5 ^{to}	10	F	1	2	3	1	3	10	2	3	0	3	3	11	2	3	0	2	7	2	0	0	3	0	3	1	9	37
5	5 ^{to}	10	M	1	0	2	2	3	8	1	3	3	3	3	13	3	2	3	3	11	2	3	2	3	0	1	2	13	45
6	5 ^{to}	10	M	1	2	3	1	3	10	2	3	0	3	0	8	2	3	0	2	7	2	0	0	3	0	3	1	9	34
7	5 ^{to}	10	M	2	2	2	3	1	10	2	3	1	2	3	11	2	1	3	1	7	3	1	2	1	2	2	3	14	42
8	5 ^{to}	10	M	1	1	3	2	3	10	1	3	3	2	3	12	1	1	1	3	6	1	1	1	2	2	3	1	13	41
9	6 ^{to}	10	M	1	3	2	3	3	12	3	1	1	3	3	11	1	3	3	3	10	3	3	3	3	3	1	1	17	50
10	1 ^{ro}	11	F	3	3	2	1	2	11	1	1	3	3	3	11	3	1	3	1	8	1	3	1	2	1	0	2	10	40
11	1 ^{ro}	11	F	2	0	2	1	3	8	2	1	0	3	2	8	2	3	0	2	7	3	0	2	3	1	3	1	13	36
12	1 ^{ro}	11	F	2	0	2	1	0	5	3	0	3	2	1	9	0	1	3	2	6	1	3	0	3	2	0	2	11	31
13	1 ^{ro}	12	F	2	0	2	1	3	8	2	1	3	2	1	9	2	3	0	1	6	2	3	1	3	1	0	3	13	36
14	1 ^{ro}	12	F	1	2	3	2	3	11	2	3	2	1	3	11	3	2	1	3	9	2	1	3	2	1	1	2	14	45
15	1 ^{ro}	10	M	2	3	2	3	3	13	3	1	3	3	3	13	3	3	1	0	7	2	3	0	1	1	0	2	9	42
16	1 ^{ro}	11	M	1	3	2	1	2	9	3	1	1	3	2	10	3	1	0	2	6	3	3	0	2	1	3	1	13	38
17	1 ^{ro}	11	M	1	3	3	1	3	11	1	2	0	2	3	8	0	1	0	1	2	3	2	1	0	1	2	3	12	33
18	1 ^{ro}	12	M	1	2	3	2	3	11	1	1	3	2	3	10	2	3	1	2	8	2	1	3	2	1	3	3	15	44
19	2 ^{ro}	13	F	2	1	2	2	1	8	3	2	3	2	1	11	2	3	1	0	6	3	1	3	2	1	0	3	13	38
20	2 ^{do}	13	F	1	2	3	2	1	9	1	3	3	1	3	11	3	3	3	2	11	3	3	0	3	2	1	3	15	46
21	2 ^{do}	12	M	2	0	3	0	2	7	3	3	0	3	1	10	3	3	0	1	7	3	3	0	3	3	2	3	17	41
22	2 ^{do}	12	M	3	3	1	2	3	12	1	2	1	3	2	9	3	0	2	1	6	3	1	2	1	1	1	0	9	36
23	2 ^{do}	12	M	2	1	1	0	3	7	2	1	1	3	3	10	3	2	1	3	9	1	1	2	3	2	2	3	13	39
24	2 ^{do}	12	M	2	2	2	1	3	10	2	2	1	2	1	8	1	3	3	3	8	1	2	1	3	3	1	3	15	41

ANEXO 4

*PROGRAMA
DE
FORTALECIMIENTO
DE LA
RESILIENCIA*

INDICE

1. FUNDAMENTOS	1
2. OBJETIVOS	3
2.1. Objetivo general	3
2.2. Objetivos específicos	3
3. CONTENIDOS	3
4. METODOLOGÍA	4
4.1. Enfoque metodológico	4
4.2. Estrategia metodológica	4
4.3. Técnicas	5
5. RECURSOS	6
5.1. Recursos humanos	6
5.2. Recursos materiales	7
6. EVALUACIÓN	7
6.1. Etapas de la evaluación de la resiliencia	7
6.2. Técnicas de evaluación	8
6.3. Indicadores de evaluación	8
7. SECUENCIA DIDÁCTICA	9
8. ANEXOS	15
9. BIBLIOGRAFÍA	74

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA RESILIENCIA

1. FUNDAMENTOS

“La resiliencia es la capacidad que tiene todo ser humano de salir fortalecido después de una experiencia crítica, difícil, adversa o aparentemente sin salida; es la capacidad de cambio y transformación de nuestras vidas, relaciones o circunstancias” (Instituto de Bienestar Familiar 2009:34).

La resiliencia no es una cualidad determinada absoluta transmitida por herencia o por el ambiente, sino que es aprendida y construida por el sujeto. Es decir, es una capacidad que podemos desarrollar y fortalecer. Los niños se vuelven más resilientes cuando tienen acompañantes que se convierten en un vínculo seguro, que les ayudan a afrontar la adversidad.

La niñez es una etapa compleja donde las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales provocan un cambio afectivo, cognitivo y conductual. Además, el niño se encuentra inmerso en un contexto adverso e inundado de factores de riesgo que generan comportamientos inadecuados.

Por esta razón, el niño necesita un proceso educativo que favorezca el desarrollo de la resiliencia. Esta capacidad reconoce que el ser humano puede afrontar y superar la adversidad y ser transformado positivamente por ella construyendo una vida significativa y productiva. En este sentido, se reconoce la fortaleza más allá de la vulnerabilidad enfatizando las potencialidades y los recursos personales del niño. Este programa pretende contribuir con esta tarea de desarrollar y fortalecer la resiliencia. Para este efecto, se diseñan actividades teórico-prácticas sobre la resiliencia, de modo que se conviertan en una alternativa para prevenir el riesgo en la niñez.

Varios autores, como Grotberg (2006), Gruhl (2009), Cyrulnik (2001) y Kotliarenco (1998), sugieren que para desarrollar y fortalecer la resiliencia se deben promover los factores protectores en las personas como la autoestima, el optimismo, confianza,

competencia social, autonomía, capacidad autocrítica y actitud positiva. También plantean potenciar las expresiones verbales: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, necesarias para que el niño tenga un perfil resiliente.

El presente programa, además de desarrollar y fortalecer los factores protectores mencionados, desarrolla la expresión “Yo quiero”. Con ella, los niños sabrán cuál es su propósito en la vida, se convertirá en un motor, un desafío que mantendrá firmes las proyecciones personales y la estrategia resiliente, a través de la resolución de problemas.

Respecto a la metodología, numerosos programas elaborados proponen las dinámicas de grupo como la principal estrategia de resiliencia. En este programa, además de aquello, se implementa el apoyo individual.

El programa se fundamenta en la teoría sociohistórica de Lev Vygotski (1979, en Tintaya: 2005: 68), quien postula que el ser humano es un ser social, que aprende a través de la influencia del medio y de las personas que lo rodean. Por lo tanto, el conocimiento es un producto social, las cualidades personales son producto de la cooperación social.

De acuerdo con Vygotski (1979, en Tintaya: 2005: 70), cada proceso psicológico superior se construye dos veces: primero en el mundo social y luego en el individuo, es decir, el proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal. El proceso de internalización no implica la copia de la realidad en un plano interno; es, más bien, la reconstrucción interna de una operación externa. El enfoque metodológico del programa se basa en el principio de cooperación de Vygotski. Esto sugiere que el conocimiento avanza más mediante la interacción con los demás en actividades que demandan cooperación.

La mayoría de los niños desconocen la resiliencia, tanto en términos conceptuales como en la práctica. Por eso, el propósito principal de este programa es ayudarlos a desarrollar esta capacidad a través de la cooperación. A la estrategia metodológica tradicional basada en dinámica de grupo, se agrega una forma de resiliencia en cooperación asistida de forma individual.

Para alcanzar este objetivo, el programa presenta el despliegue de cuatro grupos de actividades orientadas a desarrollar y fortalecer la resiliencia. Las actividades están organizadas en sesiones de encuentro. Cada sesión tiene objetivos, materiales y actividades, como lectura de apoyo, dinámicas de grupo, espacios de reflexión y evaluación.

2. OBJETIVOS

Los límites y alcances del programa están definidos por los siguientes objetivos

Objetivo general

- Lograr que el niño fortalezca su capacidad resiliente para afrontar situaciones adversas de forma efectiva.

Objetivos específicos

- Que fortalezca las dimensiones de la resiliencia (autoestima, optimismo, confianza, competencia social, autonomía, capacidad autocrítica y actitud positiva) necesarias para afrontar las situaciones difíciles.
- Que adquiera las expresiones verbales “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, “Yo quiero”, para afirmar la capacidad resiliente.
- Que conozca las actividades del proceso de la estrategia resiliente que deben efectuarse para afrontar las situaciones adversas.

3. CONTENIDOS

Los temas que se promueven en el programa se centran en el concepto de la resiliencia. Los subtemas que se exponen son: las dimensiones de la resiliencia, las fuentes de la resiliencia y la estrategia resiliente.

3.1. ¿Qué es la resiliencia?

3.2. Dimensiones de la resiliencia

- ✓ Autoestima.
- ✓ Confianza.

- ✓ Actitud positiva.
- ✓ Autonomía.
- ✓ Optimismo.
- ✓ Capacidad autocrítica.
- ✓ Competencia social.

3.3. Expresiones verbales de la resiliencia

- ✓ Yo tengo
- ✓ Yo soy
- ✓ Yo estoy
- ✓ Yo puedo
- ✓ Yo quiero

3.4. Estrategia resiliente (solución de problemas)

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque metodológico

La concepción metodológica del programa de fortalecimiento de la resiliencia se basa en el principio de cooperación de Lev Vygotski. Este autor postula la Zona de Desarrollo Próximo como un tramo entre lo que el estudiante puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro. La Zona de Desarrollo Próximo se favorece con la ayuda de los demás, en el ámbito de la interacción social. El estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros. En este sentido, se fortalecerá la resiliencia en los niños a través de actividades basadas en la cooperación. El aprendizaje de los contenidos y de las actitudes será favorecido en un entorno comunitario, donde el intercambio cooperativo entre niños y el educador permita compartir y poner solución a distintos problemas presentados en el aula.

4.2. Estrategia metodológica

Primer principio de Vygotski, cooperar al niño a hacer algo para que después lo haga solo. Es decir, el niño aprenderá a resolver un problema junto con el educador

para que después lo internalice y lo convierta en habilidad propia. La primera forma de presentación de la resiliencia es en cooperación. Indicar o pedir al niño que está afrontando un problema que sea resiliente, que se anime, que insista, que vea los hechos, situaciones de otra manera. No es un acto de cooperación que permita desarrollar la resiliencia, sino más bien son frases que generan interrogantes. Es posible que el niño desconozca por dónde empezar. Entonces, no se le puede pedir directamente estas acciones. Es mejor enseñarle a ser resiliente con el acto.

Segundo principio de Vygotski, indagar las demandas y estrategias propias de cada niño. Esto significa que no hay una sola manera de ser resiliente, sino varias. La resiliencia en cada individuo o contexto es diferente, cada persona tiene formas particulares de ser resiliente, y demanda distintas maneras de proceder. Para enriquecer la interacción del niño con el medio, el educador realiza las siguientes actividades:

- Ofrece variedad de situaciones.
- Orienta la búsqueda de significados y muestra o monitorea maneras de proceder.
- Ayuda a comprender y actuar en el medio.

4.3. Técnicas

Para el desarrollo del programa, se emplean las siguientes dinámicas grupales.

Área	Dinámica grupal
Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Armando un rompecabezas ✓ Tipos de abrazos
Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mi escudo ✓ El espejo envuelto
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El paracaidista confiado ✓ Abanico de estimas
Actitud positiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El bosque animado ✓ Juegos para reír
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mis decisiones ✓ Construyendo mi mundo

Optimismo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diccionario ✓ Mi gran aventura
Capacidad autocrítica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mis responsabilidades ✓ El huevo
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El cambio de un secreto ✓ En los zapatos del otro
Yo tengo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ángeles de la guarda ✓ Lo que siento ✓ Yo tengo
Yo soy	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayudando al prójimo ✓ Formas de expresar sentimientos ✓ El tesoro rescatado
Yo estoy	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yo estoy bien ✓ Retratándonos ✓ Descubriendo y reconociendo
Yo puedo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De pronto soy otro ✓ Yo puedo expresar ✓ El tesoro rescatado
Yo quiero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puedo llegar tan lejos como yo quiera ✓ Proyecto de vida ✓ Proyecto de vida
Estrategia resiliente Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La tortuga ✓ La decisión del astronauta ✓ Conflicto de números ✓ La telaraña

5. RECURSOS

Para aplicar el programa, se requieren los siguientes recursos humanos y materiales.

5.1. Recursos humanos

Equipo conformado por:

- Un/a educador/a: facilita el desarrollo del programa.
- Cuatro monitores: asisten las dinámicas de grupo, la observación y valoración de la participación de los niños.

5.2. Recursos materiales

- Equipos audiovisuales: radio, televisión, DVD.
- Lap top, Data Show.
- Hojas de trabajo.
- Material de escritorio: hojas, bolígrafos de color, gomas, regla, cartulinas, entre otros.

6. EVALUACIÓN

6.1. Etapas de la evaluación de la resiliencia

La evaluación del programa de resiliencia debe efectuarse en los siguientes momentos.

Evaluación inicial

- Presentación del programa: información y motivación.
- Identificación de la resiliencia de los niños: mediante la aplicación de los cuestionarios de Edith Grotberg (Inventario de expresiones resilientes) y Gregorio Cayo (Cuestionario de resiliencia en educación media).

Evaluación procesual (tratamiento)

- Aplicación del programa de fortalecimiento de la resiliencia.
- Desarrollo de las dinámicas de grupo que favorecen el desarrollo de la resiliencia (dimensiones de la resiliencia, fuentes de la resiliencia y estrategia resiliente).
- Realización de evaluaciones procesuales mediante observaciones, revisión de hojas de trabajo, y evaluación de las actividades y tareas efectuadas en las dinámicas grupales y la estrategia resiliente.

Evaluación final

- Determinación de los cambios producidos en la resiliencia de los niños.
- Valoración de la resiliencia: aplicación de cuestionarios (Inventario de expresiones resilientes y Cuestionario de resiliencia en educación media).
- Evaluación del proceso de aplicación del programa (experiencias y resultados iniciales) y de los resultados del programa (capacidades desarrolladas).

6.2. Técnicas de evaluación

- **Observaciones:** seguimiento de los participantes en los trabajos y presentaciones tanto individuales como grupales.
- **Revisión de hojas de trabajo:** análisis y categorización de los significados y criterios de definición que se componen en las hojas de trabajo.
- **Evaluación de las sesiones:** valoración de los aprendizajes expresados en las evaluaciones que se efectuaran al finalizar las dinámicas de grupo y la estrategia resiliente.

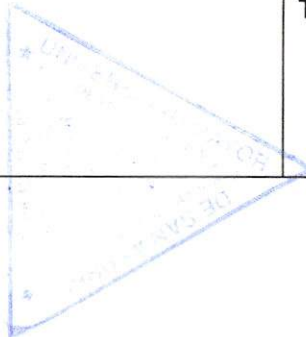
6.3. Indicadores de evaluación

- Expresión oral de las fuentes de la resiliencia.
- Presentación de las hojas de trabajo.
- Participación en las actividades individuales y grupales.
- Reflexión sobre los cambios producidos en la resiliencia.

7. SECUENCIA DIDÁCTICA

Nº.	OBJETIVOS	CONTENIDOS/TAREAS	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN
1	Identificar el nivel de resiliencia de los niños	Presentación del programa Evaluación inicial	Aplicación de prueba	Hojas de cuestionarios	Revisión de cuestionario de Edith Grotberg y Gregorio Cayo
2	Presentar la resiliencia Expresar cómo es la persona resiliente Conocer los factores protectores y factores de riesgo	¿Qué es la resiliencia? ¿Qué son los factores protectores? ¿Qué son los factores de riesgo?	TDG: Armandó un rompecabezas TDG: Tipos de abrazos	Láminas con gráficos de afecto Rompecabezas	- Observación - Evaluación de la sesión
3	Desarrollar y fortalecer la autoestima	AUTOESTIMA	TDG: Mi escudo TDG: El espejo envuelto	24 espejos pequeños forrados con papel Revistas, periódicos Goma, tijeras pegamento Papel bond o cartulina (dos por cada niño)	- Observación - Revisión de hojas de trabajo - Evaluación de la sesión

4	Desarrollar y fortalecer la confianza	CONFIANZA	TDG: El paracaidista confiado TDG: Abanico de estimas	Hojas de trabajo Bolígrafo	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
5	Desarrollar y fortalecer la actitud positiva	ACTITUD POSITIVA	TDG: El bosque animado TDG: Juegos para reír	Cartulinas Tijeras Gomas Pintura al dedo Cartulinas	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
6	Desarrollar y fortalecer la autonomía	AUTONOMÍA	TDG: Mis decisiones TDG: Construyendo mi mundo	Hoja de trabajo Lápices de color Tijeras Gomas Pintura al dedo	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
7	Desarrollar y fortalecer la optimismo	OPTIMISMO	TDG: El diccionario TDG: Mi gran aventura	Un recipiente Papel Lápiz Lápices de color	Observación Evaluación de la sesión



8	Desarrollar y fortalecer la capacidad autocrítica	CAPACIDAD AUTOCRITICA	TDG: Mis responsabilidades TDG: El huevo	Ficha de trabajo Un huevo Tela o papel crepé Un par de ojos plegables o móviles Lápices de color y marcadores Tijeras Una caja cartón	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
9	Desarrollar y fortalecer la competencia social	COMPETENCIA SOCIAL	TDG: El cambio de un secreto TDG: En los zapatos del otro	Lápiz y hojas Hojas de trabajo	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
10	Desarrollar y fortalecer la expresión resiliente "Yo tengo"	YO TENGO	TDG: Mis ángeles de la guarda TDG: Lo que siento TDG: Yo tengo	Lápiz de color Hojas Lápiz Hoja de trabajo 3	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión

11	Desarrollar y fortalecer la expresión resiliente "Yo soy"	YO SOY	TDG: Ayudando al prójimo TDG: Formas de expresar sentimientos TDG: El tesoro rescatado	Lápiz Hoja de trabajo 6 Hoja de trabajo 7 Hoja de trabajo 8	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
12	Desarrollar y fortalecer la expresión resiliente "Yo estoy"	YO ESTOY	TDG: Yo estoy bien TDG: Retratándonos TDG: Descubriendo y reconociendo	Lápiz Hojas de trabajo Hojas de trabajo 12	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
13	Desarrollar y fortalecer la expresión resiliente "Yo puedo"	YO PUEDO	TDG: De pronto soy otro TDG: Yo puedo expresar TDG: El tesoro rescatado	Lápiz Hojas de trabajo 14 Lápiz Hojas de trabajo 16 Una caja	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión

14	Desarrollar y fortalecer la expresión resiliente "Yo Quiero"	YO QUIERO	TDG: Puedo llegar tan lejos como yo quiera Proyecto de vida Proyecto de vida	Lápiz de color Hojas de trabajo	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
15	Desarrollar y fortalecer la estrategia resiliente (solución de problemas)	IDENTIFICAR Y COMPRENDER EL PROBLEMA	Análisis del problema en cooperación (primer principio de Vygotski) Indagar las demandas y estrategias propias de cada niño (segundo principio de Vygotski) TDG: La tortuga	Lápiz Hojas de trabajo	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión
16	Desarrollar y fortalecer la estrategia resiliente (solución de problemas)	ANÁLISIS DE LAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN	Primer principio de Vygotski Segundo principio de Vygotski TDG: La decisión del astronauta	Hoja de trabajo 2 Lápiz	Observación Revisión de hojas de trabajo Evaluación de la sesión

17	Desarrollar y fortalecer la estrategia resiliente (solución de problemas)	SELECCIÓN DE LA SOLUCIÓN	Primer principio de Vygotski Segundo principio de Vygotski TDG: Conflicto de números	Tarjetas con números del 1 a 10	Observación Revisión de las tarjetas Evaluación de la sesión
18	Desarrollar y fortalecer la estrategia resiliente (solución de problemas)	APLICACIÓN DE LA SOLUCIÓN	Primer principio de Vygotski Segundo principio de Vygotski TDG: La telaraña	Cuerda o lana	Observación Evaluación de la sesión
19	Desarrollar y fortalecer la estrategia resiliente (solución de problemas)	VERIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN	Primer principio de Vygotski Segundo principio de Vygotski	Hojas Lápiz	Observación Evaluación de la sesión
20	Identificar los cambios en la resiliencia de los niños	Evaluación Final	Aplicación de pruebas	Hoja de cuestionario	Revisión del cuestionario de Edith Grotberg y Gregorio Cayo

8. ANEXOS

DESARROLLO DE LAS TÉCNICAS

ÁREA: RESILIENCIA

Actividad 1

“Armando un rompecabezas”

Objetivo

- ⇒ Fortalecer la discriminación resiliente del niño.

Materiales

- ⇒ Rompecabezas de 12 piezas.

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta generada por el educador acerca de ¿Qué es la resiliencia? ¿Qué son los factores protectores? ¿Qué son los factores de riesgo?
- ⇒ El educador pide a los niños que formen grupos de cuatro personas. Una vez conformados los grupos, el educador entregará a los niños el rompecabezas, pero con una pieza faltante.
- ⇒ La frase del rompecabezas es la siguiente: “La resiliencia es la capacidad de afrontar las situaciones adversas de la vida y salir fortalecido de ellas”. Ante la dificultad, se dejará a la imaginación del grupo lo que realizarán para lograr el objetivo de la dinámica de presentar la frase completa (tendrán que buscar entre las pertenencias de cada uno de ellos, papeles, tijeras, fibras para completar el rompecabezas, pensar en la letra que falta para armar la frase y finalizar la actividad).

Evaluación

Participación activa del niño en la dinámica.

Reflexión: Todos somos capaces de superar los inconvenientes de manera creativa y divirtiéndonos. Es necesario recordar que “Yo tengo” personas que se suman a lo que me sucede y me apoyan incondicionalmente”.

DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA

ÁREA: AUTOESTIMA

Actividad 1

“Mi escudo”

A partir de la exploración de las cualidades y características positivas propias, los niños consiguen un mayor conocimiento de la identidad personal y desarrollan su autoestima.

Objetivos

- ⇒ Aprender a identificar las cualidades personales.
- ⇒ Expresar los aspectos positivos que nos hacen sentir orgullosos.

Materiales

- ⇒ Revistas, periódicos, fotos, goma, tijeras, pegamento.
- ⇒ Papel bond o cartulina (dos por cada niño).

Procedimiento

- ⇒ Reflexión dirigida por el educador acerca de: ¿Qué es la autoestima?
- ⇒ El educador entrega a cada niño una hoja de papel y pide que dibujen un escudo personal en el que puedan representar los aspectos más positivos de su personalidad. Sugiere que el dibujo sea grande porque después se doblará la hoja por la mitad y escribirán sobre ella.
- ⇒ En la primera mitad, se anota todo lo que el niño considera lo mejor de sí mismo, por ejemplo: “LO MEJOR DE MÍ MISMO”. Y, en la segunda mitad: “LOS DEMÁS DICEN QUE SOY”.
- ⇒ Luego de 20 minutos, el educador anima a los niños a leer lo anotado frente al grupo en general. Agradece y pide aplausos por cada intervención.

- ⇒ El educador pide a los niños que pinten el escudo que realizaron. También pueden elaborar un collage resaltando las características más importantes de cada espacio.
- ⇒ Una vez terminado el collage, el educador junto con los niños eligen un espacio del aula para armar una galería de arte con los escudos realizados. Seguidamente, se invita a los niños a observar la exposición.

Evaluación

- ✓ ¿Qué aspectos de uno o varios compañeros nos ha llamado la atención?
- ✓ ¿Somos diferentes los unos de los otros? ¿En qué aspectos?
- ✓ ¿Es agradable fijarnos en los aspectos positivos?
- ✓ ¿Cómo nos sentimos?

Actividad 2

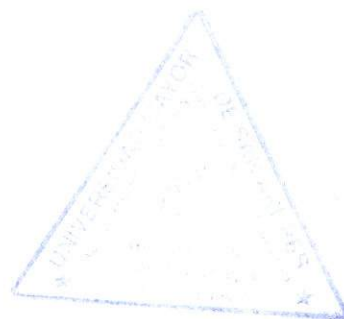
“El espejo envuelto”

Objetivo

- ⇒ Fortalecer la autoestima del niño.

Materiales

- ⇒ 24 espejos pequeños forrados con papel.
- ⇒ Material de escritorio.



Procedimiento

- ⇒ El educador dice a los niños: “Hoy tenemos algo muy importante que vamos a descubrir entre todos, es algo tan preciado que tenemos que cuidar mucho, porque vale más que el oro”. Después pide a los niños que escriban en el pizarrón las cualidades que tienen.
- ⇒ El educador pone los espejos en una caja, y pide a los niños que formen un círculo y en el medio de la ronda acomoda la caja. Después los niños corren a sacar los espejos y empiezan a desenvolverlos.
- ⇒ Al terminar de desenvolver se verán en el espejo, y el educador dirá: “Lo que ven en el espejo es lo más importante”.
- ⇒ Después, repetirán las cualidades que dijeron antes. Luego deben decir otras nuevas que ahora ven en el espejo. El educador rescata todas las cualidades de los niños. Y expresa que todos las pueden tener, y que cada uno de los niños presentes en el aula son muy importantes.
- ⇒ Posteriormente, el educador pide a los niños que realicen un dibujo de ellos mismos, en el cual resalten los aspectos que más les gustan de sí mismos.

Evaluación

Participación activa en la dinámica grupal.

Reflexión: es importante reconocer la imagen personal y más aún saber cuáles son las propias cualidades y virtudes. De esta manera, se podría desarrollar un vínculo afectivo hacia sí mismo.

ÁREA: CONFIANZA

Actividad 3

“Qué debo hacer”

Objetivos

- ⇒ Desarrollar en el niño la confianza con un criterio más ajustado a la realidad.

Material

- ⇒ Hoja de trabajo.

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta guiada por el educador acerca de ¿Qué es la confianza?
- ⇒ El educador señala la siguiente consigna: “Vamos a pensar e imaginar los hechos, problemas que nos pueden pasar, y escribiremos qué debemos hacer ante estas situaciones en las hojas de trabajo”.
- ⇒ Después de 20 minutos, el educador promueve la reflexión para el aprendizaje acerca de los hechos y circunstancias de la realidad que no se pueden cambiar porque están más allá de la voluntad.

Evaluación

Revisión de las hojas de trabajo, análisis y categorización de las respuestas del niño.

Reflexión

Todos los integrantes del grupo comentan la actividad, reflexionan sobre cómo se sienten, si confían en los demás compañeros.

Mediante el desarrollo del sentido de análisis y autoprotección, el niño aprende a confiar en el mundo externo reconociendo los peligros.

Actividad 4

Abanico de estimas

Objetivo

- ✦ Favorecer y fomentar la confianza.

Material

- ✦ Hoja de trabajo y bolígrafo.

Procedimiento

- ✦ El educador reparte las hojas de trabajo a cada uno de los niños y les solicita que formen un círculo y que doblen la hoja en forma de abanico.
- ✦ Después cada niño escribe su nombre en la parte superior de la hoja y pasa la hoja a la persona que se encuentra en el lado izquierdo. Esta persona escribe alguna cualidad que le ha gustado de la persona anterior y sigue pasando la hoja al niño de al lado en la misma dirección. La siguiente persona realiza la misma actividad. Así, el abanico de estimas dará una vuelta completa hasta volver a su propietario.
- ✦ Cada niño escribirá su mensaje en uno de los pliegues del abanico.

Evaluación

Revisión hojas de trabajo: ¿Qué pensamos cuando los demás niños estaban escribiendo de nosotros/as? ¿Cómo te sientes al escribir de los demás compañeros/as?

Reflexión

Todos los integrantes del grupo comentan la actividad, reflexionan sobre cómo se sienten cuando los demás escriben sobre ellos, si confían en los demás compañeros.

ÁREA: ACTITUD POSITIVA

Actividad 5

“El bosque animado”

Objetivos

- ⇒ Reflexionar sobre la posibilidad de cambiar una actitud negativa por una actitud positiva.

Materiales

- ⇒ Cartulinas
- ⇒ Tijeras
- ⇒ Gomas
- ⇒ Pintura al dedo

Procedimiento

Reflexión conjunta dirigida por el educador acerca de: ¿Qué es la actitud positiva?

- ⇒ El educador indica: “Cada niño elige un animal de la selva y debe darle movimiento y sonido peculiar caracterizándose con el material previsto”.
- ⇒ Después en el grupo eligen a un niño para que represente a un duende que va convirtiendo a todos los animales que se encuentra en su camino en hienas, cuando les toca la cabeza. Y estos quedan inmovilizados. Este momento es aprovechado por el duende para pintar la cara de sus víctimas con amplia sonrisa. El animal está condenado a reír hasta que finalice el juego.
- ⇒ El educador motiva al grupo a reír y disfrutar: “Hay que dejar a un lado los complejos y preocupaciones. Hay que gozar y disfrutar de los pequeños momentos”.

Evaluación

Evaluación de la creación del niño.

Reflexión

- ⇒ Se promueve la reflexión del grupo planteando las siguientes preguntas: ¿Cómo se han sentido? ¿Qué animal eligieron? ¿Por qué? ¿Qué pensaron del duende? ¿Los cambios en nosotros siempre son tan rápidos?.

Actividad 6

Juegos para reír

Objetivos

- ↪ Desarrollar el buen humor en los niños.

Materiales

- ↪ Cartulinas

Procedimiento

↪ **Reír sin parar**

El educador pide que formen un círculo a todos los niños e indica que cuando él les toque de la cabeza rían sin parar, y cada vez más fuerte. La risa se contagia.

↪ **El gato**

El educador solicita a los niños sentarse en un círculo. Uno de los participantes deberá ser el gato; éste camina en cuatro patas y se moverá de un lado a otro hasta detenerse frente a cualquier participante para maullarle tres veces. Por cada MIAU, el participante deberá acariciar la cabeza del gato y decirle “pobrecito gatito”, sin reírse. El que se ría, cumple la penitencia de “hacer de gato”. El ejercicio se prolonga hasta que unas 5 o 6 personas hagan de gato.

Evaluación

Participación activa de los niños en los juegos.

Reflexión

Para fortalecer la resiliencia, se debe desarrollar la actitud positiva. Este factor protector motiva a aceptar diferentes soluciones que posibilitan un resultado positivo de la realidad. La actitud positiva está relacionada con el buen humor que permite ahorrarse sentimientos negativos, aunque sea transitoriamente, y soportar situaciones adversas. Es encontrar lo cómico en la propia tragedia.

ÁREA: AUTONOMÍA

Actividad 7

“Mis decisiones”

Objetivo

- ⇒ Desarrollar la autonomía para tomar decisiones propias.

Materiales

- ⇒ Hoja de trabajo 2

Desarrollo

- ⇒ Reflexión conjunta guiada el educador acerca de: ¿Qué es la autonomía?
- ⇒ El educador da la siguiente consigna: “Vamos a pensar en lo que somos y seremos y vamos a escribir esto en la hoja de trabajo 2”.
- ⇒ Después de 10 minutos se procede a la reflexión dirigida por el educador.

Evaluación

- ⇒ Revisión de hojas de trabajo, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

La autonomía es un factor protector que nos ayuda a afrontar la adversidad, porque ayuda a actuar independientemente y nos da el control de algunos factores del entorno.

HOJA DE TRABAJO 2

"MIS DECISIONES"

1. Cuando sea grande quiero ser
2. Si quiero puedo aprender a jugar.....
3. Me gustan estos animales.....
4. Lo que más quiero es.....
5. Mi color preferido es.....
6. Mi animal preferido es.....
7. Mi comida preferida es.....
8. Si pudiera viajar donde yo quiera iría a.....
9. Mi lugar favorito es.....
10. Lo que más me gusta hacer es.....
11. Lo que menos me gusta hacer es.....
12. Mi héroe favorito es.....
13. Si tuviera mucha mucho dinero me compraría un
14. Si sería un animal, sería un.....
15. Cuando sea grande me gustaría trabajar en.....

16. Si pudiera elegir sería:

Invisible

Poder volar

Respirar bajo el
agua

17. Si tuviera súper poderes elegiría:

Súper fuerza

Súper inteligencia

Súper armas

Actividad 8

“Construyendo mi mundo”

Objetivo

- ↻ Desarrollar sentimientos de hacer y transformar.

Materiales

- ↻ Lápices de color
- ↻ Tijeras
- ↻ Gomas
- ↻ Pintura al dedo
- ↻ Hojas de trabajo

Desarrollo

- ↻ Reflexión conjunta del educador y los niños sobre la autonomía y el imaginario perfecto para cada niño.
- ↻ El educador da la siguiente consigna: “Vamos a imaginar nuestro mundo perfecto. ¿Cómo queremos que sea? ¿Qué cosas queremos que tenga? ¿Quiénes queremos que estén? y vamos a dibujarlo con las formas y colores que queramos creando nuestro propio mundo”.
- ↻ Después de 20 minutos, se realiza una plenaria y exposición de los niños al grupo.

Evaluación

- ↻ Evaluación de la creación del niño.

Reflexión

La autonomía en resiliencia es saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; es la capacidad de mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.

ÁREA: OPTIMISMO

Actividad 9

“El diccionario”

Objetivos

- ⇒ Estimular un pensamiento positivo.

Materiales

- ⇒ Un recipiente

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta guiada por el educador acerca de: ¿Qué es el optimismo?
- ⇒ Se trata de simular un diccionario humano en el que cada jugador debe escoger una letra y decir palabras reales o imaginarias, en su acepción positiva.
- ⇒ Entonces, todos los niños son letras de un diccionario. Cuantos más participantes, más gordo será el diccionario. Hay varios niños con una misma letra. El educador escribe en pequeños papeles las iniciales de todas las letras y las introduce en un recipiente.
- ⇒ Después el educador extrae una letra, y el niño que representa la letra debe decir rápidamente una palabra real o imaginaria, y a continuación indicar el significado, siempre en positivo.
- ⇒ Si el participante no puede decir palabras, puede solicitar la ayuda de sus letras más próximas.

Evaluación

Participación activa de los niños en la dinámica.

Reflexión

La persona optimista también ha fracasado y afrontado problemas, pero encuentra en la adversidad una oportunidad para superarse y fortalecerse; y encuentra en las situaciones difíciles una experiencia positiva de aprendizaje.

Actividad 10

“Mi gran aventura”

Objetivo

- ⇒ Transformar experiencias negativas en positivas.

Materiales

- ⇒ Papel
- ⇒ Lápiz
- ⇒ Lápices de color

Procedimiento

- ⇒ El educador estimula a los niños a recordar una experiencia negativa.
- ⇒ Después de 5 minutos, cada niño dibuja y representa gráficamente esta situación.
- ⇒ Se realiza una plenaria donde cada niño expone el dibujo y cuenta la experiencia adversa.
- ⇒ Al momento de las plenarias, el educador estimula la participación de todos los niños con intervenciones que ayuden a ver el lado positivo de la situación adversa del niño.

Evaluación

Participación activa de los niños en la plenaria.

Reflexión

Es importante mirar las situaciones adversas desde diferentes perspectivas. Debemos buscar el lado positivo de las experiencias negativas convirtiéndolas en un aprendizaje significativo.

AREA: CAPACIDAD AUTOCRÍTICA

Actividad 11

“Mis responsabilidades”

Objetivo

- ⇒ Desarrollar la toma de conciencia de las responsabilidades y consecuencias.

Materiales

- ✓ Ficha de trabajo 3

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta dirigida el educador acerca de: ¿Qué es la capacidad autocrítica?
- ⇒ El educador indica a los niños: “Vamos a completar la ficha de trabajo y pensaremos en las cosas importantes que debemos y tenemos que hacer”.
- ⇒ El educador promueve la reflexión sobre la responsabilidad, de manera colectiva. Los niños exponen y comparten sus propias responsabilidades.

Evaluación

Revisión de las hojas de trabajo, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

El desarrollo del sentido de responsabilidad del niño contribuye al núcleo familiar y a la actuación y al comportamiento conforme a las exigencias de las actividades cotidianas.

FICHA DE TRABAJO 3

“RESPONSABILIDAD”

1. Debo ordenar mi cuarto cuando.....
2. Debo estudiar cuando.....
3. En casa debo ayudar a mamá a.....
4. Debo ayudar a mis hermanos a
5. En casa debo ayudar a papá a
6. Yo voy al colegio a.....
7. Cuando aprendo algo nuevo en el colegio debo.....
8. En clases debo.....
9. Lo que me enseñan mis profesores es.....
10. Mis calificaciones en el colegio deben ser.....
11. Debo hacer mis tareas cuando.....
12. Si no aprendí bien en la escuela debo.....
13. Al colegio debo llevar.....
14. Debo hacer mis tareas cuando.....
15. Si necesito ayuda debo.....
16. Antes de jugar en las tardes debo.....
17. Antes de dormir debo.....

Actividad 12

“El huevo”

Objetivo

- ⇒ Fomentar la responsabilidad del niño.

Material

- ⇒ 1 huevo
- ⇒ Tela o papel crepé
- ⇒ 1 par de ojos plegables o móviles
- ⇒ Lápices de color y marcadores
- ⇒ Tijeras
- ⇒ Una caja pequeña de cartón o recipiente de plástico

Procedimiento

- ⇒ El educador reúne a los niños en un círculo y menciona la siguiente consigna: “Este ejercicio consiste en darle identidad a un huevo, el cual estará todo el tiempo a tu cuidado”.
- ⇒ Con la ayuda del material citado, cada niño dará forma y confeccionará la ropa del huevo y también le pondrá un nombre, según haya decidido si será niño o niña. Asimismo, deberá decorar la caja de cartón o plástico, que será el lugar donde dormirá y será transportado el huevo.
- ⇒ Después, junto con los niños se definirá el horario en que pueden simular su alimento y el tiempo destinado para conversar con él.

Reflexión

Esta actividad es muy efectiva para promover la responsabilidad en el niño porque sabrá las consecuencias de sus acciones y decisiones.

ÁREA: COMPETENCIA SOCIAL

Actividad 13

“El cambio de un secreto”

Objetivo

- ⇒ Crear mayor capacidad de empatía entre los participantes

Material

- ⇒ Lápiz y hojas de colores

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta guiada por parte del educador acerca de: ¿Qué es la competencia social?
- ⇒ El educador distribuye una hoja a los niños y recomienda que pongan un símbolo que permita reconocer la hoja de trabajo.
- ⇒ Después los participantes deberán escribir en la hoja las dificultades que tienen para relacionarse con las demás personas.
- ⇒ Luego de 10 minutos, el educador solicita que los niños doblen la hoja por la mitad. Una vez recogidas éstas, serán mezcladas y distribuidas a cada participante.
- ⇒ El educador reúne a los niños en un círculo e indica que cada participante leerá las hojas de trabajo y recomienda que cada niño asuma el problema escrito en la hoja como si él fuera el autor.
- ⇒ Cada uno, a su vez, leerá en voz alta el problema que hay en la hoja usando la primera persona "yo" y haciendo las adaptaciones necesarias, para proponer una solución y ponerse en el lugar del verdadero autor del problema.

Evaluación

Participación del niño en la dinámica, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

La persona debe analizar el problema desde el punto de vista del semejante, comprender los motivos con independencia de que afecten o no.

Actividad 14

“En los zapatos del otro”

Objetivos

- ↻ Desarrollar la sensibilización y empatía en los niños.

Materiales

- ↻ Fichas de trabajo

Procedimiento:

- ↻ El educador da la siguiente consigna a los niños: “En la hoja de trabajo podemos ver imágenes de otros niños que están en situaciones adversas. Vamos a analizar juntos cada una de las situaciones de los niños: ¿Qué les está pasando? ¿Cómo se sienten? ¿Que necesitan y qué podemos hacer para ayudarlos?” Se reparten las fichas de trabajo.
- ↻ Se procede a analizar la figura 1 estimulando colectivamente la reflexión de la situación del niño, los sentimientos que generan sus necesidades y la forma de ayudarlo.
- ↻ Cada niño escribe sus propias reflexiones en los espacios correspondientes completando así la ficha de trabajo.

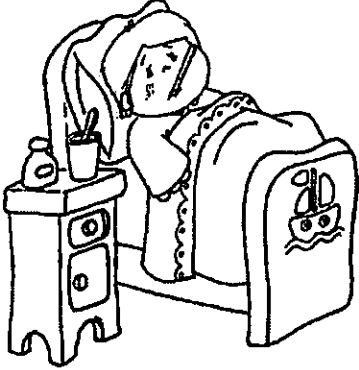
Evaluación

Revisión de la síntesis, el análisis y categorización de los significados y criterios de la ficha de trabajo.

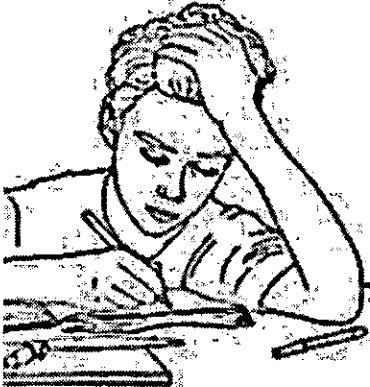
Reflexión

El desarrollo de la empatía permite reaccionar, relacionarse, entender a los demás y comprender la realidad subjetiva del otro.


HOJA DE TRABAJO
"EN LOS ZAPATOS DEL OTRO"



¿Qué le está pasando?.....
¿Cómo se siente?
¿Qué necesita?
¿Qué podemos hacer para ayudarlo?
.....
.....



¿Qué le está pasando?.....
¿Cómo se siente?
¿Qué necesita?
¿Qué podemos hacer para ayudarlo?
.....
.....



¿Qué le está pasando?.....
¿Cómo se siente?
¿Qué necesita?
¿Qué podemos hacer para ayudarlo?
.....
.....

EXPRESIONES RESILIENTES

ÁREA: YO TENGO

Actividad 1

“Mis ángeles de la guarda”

Objetivo

- ⇒ Fortalecer el yo del niño (Yo tengo).

Materiales

- ⇒ Lápiz de color
- ⇒ Hojas

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta dirigida por el educador acerca de la expresión verbal “Yo tengo”.
- ⇒ El educador reparte las hojas y lápices de color e indica a los niños: “Vamos a dibujar a nuestros ángeles de la guarda. Estas son personas que nos cuidan, nos dan amor, nos enseñan y siempre están a nuestro lado”.
- ⇒ A continuación cada niño expone su cuadro y menciona a las personas que dibujó.

Evaluación

Evaluación de la creación del niño y la participación en la exposición.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo tengo”. Es un factor de soporte externo: lo que la persona tiene.

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.

Actividad 2

“Lo que siento”

Objetivo

- ✎ Identificar personas del entorno familiar que proporcionan apoyo.

Materiales

- ✎ Lápiz
- ✎ Hoja de trabajo 2

Procedimiento



- ✎ El educador pide a los niños que en forma individual escriban lo que sienten por cada integrante de su familia.
- ✎ En las hojas de trabajo (hoja de trabajo 2), responden cada pregunta realizada por el educador.
- ✎ El educador anima a los niños a expresar sentimientos.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo tengo”.

-  Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
-  Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.

Actividad 3

“Yo tengo”

Objetivo

- ✦ Identificar personas del entorno familiar que proporcionan apoyo.

Procedimiento

- ✦ El educador pide a los niños que dibujen a la persona que más apoyo les brinda en la familia y en la escuela (hoja de trabajo 3).
- ✦ El educador realiza preguntas a los niños acerca de aquellas personas que les brindan apoyo: ¿quién es? y ¿cómo te ayuda?

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo tengo”.



Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.

Hoja de trabajo 2
“LO QUE SIENTO”

Expresa lo que sientes por cada integrante de tu familia.

<p style="text-align: center;">MAMÁ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">PAPÁ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;">HERMANOS</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p style="text-align: center;">ABUELOS- TÍOS</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Hoja de trabajo 3

“YO TENGO”

Dibuja a la persona que te brinda apoyo cuando lo necesitas. Después escribe una pequeña historia con el dibujo realizado.

➤ **En la familia**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ **En la escuela**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÁREA: YO SOY

Actividad 4

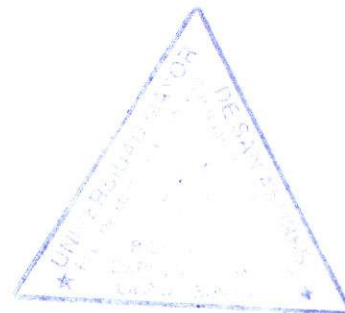
“Ayudando al próximo”

Objetivo

Fortalecer el yo del niño (Yo soy).

Materiales

- ✦ Lápiz
- ✦ Hoja de trabajo 4



Procedimiento

- ✦ Reflexión conjunta guiada por el educador acerca de la expresión verbal “Yo soy”.
- ✦ El educador relata una historia donde se describen pequeñas dificultades.
- ✦ Cada niño escribe la forma de ayudar y solucionar el problema descrito en la historia (hoja de trabajo 4).
- ✦ El educador comparte las respuestas de soluciones con el grupo.

Evaluación

Revisión de las hojas de trabajo.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo soy”. Es la fuerza interna personal: lo que la persona es.

- 📖 Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- 📖 Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.

Actividad 5

“Formas de expresar sentimientos”

Objetivos

- ↻ Fortalecer el yo del niño (Yo soy).

Materiales

- ↻ Lápiz
- ↻ Hoja de trabajo 5

Procedimiento

- ↻ El educador reparte las hojas de trabajo y pide a los niños que de forma individual redacten en la hoja (hoja de trabajo 5) las formas de expresar sentimientos con cada integrante de su entorno familiar y social.
- ↻ El educador anima a los niños a que expresen sus sentimientos.
- ↻ En grupo, se identifica la forma más usual de expresar sentimientos.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo, análisis y categorización de los significados y respuestas del niño.

Reflexión

El educador promueve la reflexión sobre la expresión verbal “Yo soy”. Es un factor de soporte externo: lo que la persona tiene a su alrededor.

- ↻ Respetuoso de mí mismo y de mi prójimo.
- ↻ Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.

Actividad 6

“El tesoro rescatado”

Objetivo

- ✦ Fortalecer el yo del niño (Yo soy).

Materiales

- ✦ Lápiz
- ✦ Hoja de trabajo 6

Procedimiento

- ✦ El educador proporciona hojas (hoja de trabajo 6) y lápices a los niños. Después les pide que recuerden situaciones propias de la vida que les genere alegría.
- ✦ El educador anima a los niños a graficar estas situaciones. Luego pregunta a los niños que situación les hizo reír más.
- ✦ Cada niño escribirá en una hoja esa situación significativa para él. Luego doblará la hoja en cuatro partes y la guardará en un cofre como un recuerdo maravilloso.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo soy”.



Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

Hoja de trabajo 4
“AYUDANDO AL PRÓJIMO”

Escribe la forma de ayudar y solucionar el problema descrito en la historia.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÁREA: YO ESTOY

Actividad 7

“Yo estoy bien”

Objetivos

- ⇒ Fortalecer el yo del niño (Yo estoy).

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta guiada el educador acerca de la expresión verbal “Yo estoy”.
- ⇒ El educador da la siguiente consigna a los niños: “Vamos a sentarnos en media luna a hablar de temas que son importantes para nosotros. Todos están invitados a participar expresando lo que piensan. Al final, aprenderemos nuevas cosas que nos ayudarán a ser personas más fuertes”.
- ⇒ Reflexión conjunta dirigida por el educador sobre el sentido de bienestar y felicidad.

Evaluación

Evaluación de la participación del niño en la reflexión.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo estoy”. Este factor se refiere a las habilidades sociales: lo que la persona puede hacer.



Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.



Seguro de que todo saldrá bien.

Actividad 8

“Retratándonos”

Objetivo

- ⇒ Estimular la capacidad de reírse de uno mismo.

Materiales

- ⇒ Lápiz
- ⇒ Hojas de trabajo

Procedimiento

- ⇒ El educador invita a los niños a que formen una ronda para que se presenten mencionando el nombre y luego manifiesten un gesto según su estado de ánimo.
- ⇒ Después el educador entrega la hoja de trabajo a cada niño y le pide que escriba su nombre. Ese papel viajará por la ronda. A cada niño le tocará un papel diferente y tendrá que realizar el gesto que escribió el compañero dueño de la hoja.
- ⇒ El educador anima a los niños a expresar gestos generando un ambiente de risas.

Evaluación

Evaluación de la participación del niño en la dinámica.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo Estoy”.

- ⇒ Triste, feliz, enojado, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.

Actividad 9

“Descubriendo y reconociendo”

Objetivo

- ↻ Incrementar el optimismo y la confianza en sí mismo.

Materiales

- ↻ Hoja de trabajo 9
- ↻ Lápiz

Procedimiento

- ↻ El educador reparte a cada niño una hoja (hoja de trabajo 9) y con el lápiz debe responder las preguntas. Después el educador pide a los niños que doblen las hojas en forma de cartas y las mezclen. Seguidamente, las reparte a los niños. A cada participante, se entrega una carta diferente. El niño debe leerla y reconocer al dueño de la carta, según las respuestas escritas, y debe colocar el nombre del niño al que pertenece.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión

El educador promueve la reflexión de los niños acerca de: “Yo Estoy”.

 Rodeado de compañeros que me aprecian.

Hoja de trabajo 9

“DESCUBRIENDO Y RECONOCIENDO”

Responde las siguientes preguntas.

<p>Qué haces el domingo por la tarde</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Con quién te gusta pasar más tiempo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Qué te gusta encontrar en las personas</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>El deseo que pedirás a Dios</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

ÁREA: YO PUEDO

Actividad 10

“De pronto soy otro”

Objetivo

- ⇒ Desarrollar la capacidad de resolución de problemas con sentido del humor.

Materiales

- ⇒ Lápiz
- ⇒ Hojas de trabajo

Procedimiento




- ⇒ Reflexión conjunta guiada por el educador acerca de la expresión verbal “Yo puedo”.
- ⇒ El educador reparte a los niños lápices y hojas (hoja de trabajo 10). Cada niño deberá elegir un dibujo de algún animal y responder las preguntas.
- ⇒ Se brinda un tiempo para que los niños respondan. Después cada niño narrará el espacio vital de su animal e interpretará los gestos y sonidos del animal que representa.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión

El educador reflexionará junto con los niños acerca de: “Yo puedo”, que se refiere a lo que la persona está dispuesta a realizar.

-  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.

Actividad 11

✓ ***“Yo puedo expresar”***

Objetivo

✎ Desarrollar la expresión afectiva del niño.

Materiales

✎ Hojas de color

✎ Lápiz

Procedimiento

- ✎ El educador pide a los niños que hagan una ronda. Luego entrega a cada niño una hoja para que escriban las formas de expresar sentimientos (abrazos, besos, entre otros).
- ✎ Después de 5 minutos, el educador pide que los niños pasen la hoja a su compañero de enfrente.
- ✎ El niño deberá expresar los sentimientos que están escritos en la hoja.

Evaluación

Evaluación de la participación del niño en la dinámica.

Reflexión

El educador reflexionará junto con los niños acerca de: “Yo puedo”.

- ✎ Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- ✎ Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Actividad 12

“El tesoro rescatado”

Objetivo

- ↻ Lograr la expresión de situaciones de alegría.

Materiales

- ↻ Lápiz
- ↻ Hojas de trabajo
- ↻ Una caja

Procedimiento:

- ↻ El educador proporciona la hoja de trabajo y lápices a los niños. Después pide que recuerden y escriban las situaciones propias de la vida que les genera alegría.
- ↻ Cada niño escribirá en la hoja aquella situación significativa. Luego doblará la hoja en cuatro partes y el educador guardará las hojas en una caja como un recuerdo maravilloso.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión:

El educador reflexionará junto con los niños acerca de: “Yo puedo”

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

AREA: YO QUIERO

Actividad 13

“Puedo llegar tan lejos como yo quiera”

Objetivo

- ⇒ Desarrollar sentimientos de poder y metas constructivas.

Materiales

- ⇒ Lápiz de color
- ⇒ Hojas de trabajo

Procedimiento

- ⇒ Reflexión conjunta dirigida por el educador acerca de la expresión verbal “Yo quiero”.
- ⇒ El educador da la siguiente consigna a los niños: “Vamos a imaginar y después dibujar qué queremos ser cuando seamos grandes: puede ser una profesión, una acción, un personaje”.
- ⇒ Reflexión conjunta entre el educador y el niño acerca del imaginario del futuro del niño, a partir de la visualización de metas constructivas.
- ⇒ Después, los niños realizarán una plenaria y expondrán los dibujos realizados.
- ⇒ Finalmente, el educador reflexionará junto con los niños sobre las capacidades, habilidades y virtudes que cada uno de los participantes posee para llegar tan lejos como quiere.

Evaluación

Evaluación de la participación del niño en la dinámica.

Reflexión:

Es importante desarrollar la confianza básica en los niños, en sus capacidades y potencialidades, a partir de la visualización de un futuro con metas constructivas.

MI PROYECTO DE VIDA

Actividad 19

“La ruta de mi futuro”

Objetivo

- ⇒ Estimular la superación personal de cada participante.

Materiales

- ⇒ Periódicos o revistas
- ⇒ Tijeras
- ⇒ Lápices
- ⇒ Cinta adhesiva o masking

Procedimiento

- ⇒ Dinámica de animación (sin materiales).
- ⇒ Reflexión conjunta guiada por el educador acerca del Proyecto de vida.
- ⇒ El educador entrega, a los niños los materiales y da la siguiente consigna: “Vamos a imaginar un viaje que inicia en el momento actual y termina en el futuro, y, de esta manera, recordaremos todas las cosas que nos gustaría ir encontrando en el camino”.
- ⇒ Después el educador pide a los niños que se paren en la parte del salón de clases que les gusta más.
- ⇒ Una vez que los niños se ubican físicamente en el lugar seleccionado por ellos, el educador indica que en ese lugar inicia su viaje y que allí deberán pegar la palabra, frase o figura que mejor describa el momento actual.
- ⇒ Al terminada esa actividad, el educador explica a los participantes que pueden moverse libremente por todo el salón. Cada uno de ellos recortará palabras, frases, figuras, de acuerdo con lo que se hayan imaginado en el viaje, y las pegarán haciendo un camino o ruta de viaje con sus distintas etapas.
- ⇒ Una vez que todos los participantes hayan terminado su ruta, se solicitará a cada uno que explique su trabajo.

Evaluación

Participación del niño en la dinámica, y la elaboración del trabajo.

Reflexión:

El educador promueve en el grupo de niños el análisis sobre la manera en que pueden aplicar lo aprendido a su vida y la importancia del proyecto de vida.

Actividad 20

“Mi proyecto de vida”

Objetivo

- ⇒ Motivar a los participantes a elaborar un proyecto de vida.

Materiales

- ⇒ Hojas de papel
- ⇒ Lápiz
- ⇒ Hoja de trabajo "Mi proyecto de vida"

Procedimiento

- ⇒ Dinámica de animación (sin materiales).
- ⇒ El educador distribuye a los niños la hoja de trabajo "Mi proyecto de vida", y les pide que respondan las preguntas.
- ⇒ Al terminar esta actividad, el educador invita a los niños a que voluntariamente compartan los proyectos con el grupo.
- ⇒ Finalmente, el educador promueve que los niños analicen cómo pueden aplicar lo aprendido a su vida.

Evaluación:

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión:

El educador reflexiona junto a los niños acerca de la importancia del proyecto de vida.

Mi Proyecto de Vida

¿Qué quiero lograr?	¿Para qué lo quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5

10	10	10
9	9	9
8	8	8
7	7	7
9	9	9

Actividad 21

"FODA"

Objetivo

- ⇒ Realizar un autoanálisis para determinar el éxito del proyecto de vida.

Materiales:

- ⇒ Hojas de papel
- ⇒ Lápiz
- ⇒ Hoja de trabajo "FODA"

Procedimiento

- ⇒ Dinámica de animación (sin materiales).
- ⇒ El educador reparte a los participantes la hoja de trabajo "FODA", y explica en qué consiste el trabajo a realizar. Después solicita a los niños que llenen el cuadro con la mayor sinceridad posible.
- ⇒ Luego se arman grupos de seis personas para que los niños expongan las ideas y coincidencias.
- ⇒ Posteriormente el educador pide al representante de cada grupo comentar la experiencia del equipo.
- ⇒ Finalmente, el educador promueve que los niños analicen la manera en que pueden aplicar lo aprendido a su vida.

Evaluación

Revisión de la hoja de trabajo.

Reflexión

El educador reflexiona junto con los niños acerca de la importancia del proyecto de vida.

HOJA DE TRABAJO

"FODA"



¿Qué ventajas tengo?

¿Qué hago bien?

¿Con qué recursos cuento?

¿Cuáles son esas virtudes o fortalezas que los demás dicen que tengo?



¿Qué es lo que hago mal?

¿Qué debería evadir?

¿Qué es lo que me atrasa?

¿Qué es lo que debería mejorar?



¿Quiénes me ayudan?

¿Cuáles son las oportunidades que tengo?

¿De todas las oportunidades, en cuáles me podría desenvolver mejor?



¿Qué considero una amenaza?

¿Cuáles son mis obstáculos?

¿Qué tengo que cambiar en mi entorno?

¿Hay alguna amenaza seria que me impida vivir?

Actividad 22

“MI PROYECTO DE VIDA”

Objetivo

- ⇒ Motivar a los participantes a elaborar un proyecto de vida.

Materiales

- ⇒ Hojas de papel
- ⇒ Lápiz
- ⇒ Hojas de trabajo

Procedimiento

- ⇒ Dinámica de animación (sin materiales).
- ⇒ El educador distribuye a los niños las hojas de trabajo acerca del "Proyecto de vida", y les que respondan.
- ⇒ Finalmente, el educador promueve que los niños analicen la forma en que pueden aplicar lo aprendido a su vida.

Evaluación

Revisión de las hojas de trabajo.

Reflexión

El educador reflexiona junto con los niños acerca de la importancia del proyecto de vida.

BOSQUEJANDO MI PROYECTO DE VIDA

Llena el siguiente cuadro explicando lo que quieres y lo que no quieres con relación a tu familia, tu forma de ser, tus relaciones interpersonales, tu físico y en la escuela.

	Lo que quiero	Lo que no quiero
En relación con mi familia: padres y hermanos.		
En relación con mi ser: carácter y sentimientos.		
En relación con mi físico: apariencia y salud.		
En relación con mis amigos y con los adultos.		
En relación con la escuela: ahora, a mediano plazo, en el futuro.		

DIBUJANDO MI PROYECTO DE VIDA

Llena el siguiente cuadro identificando tus deseos y las acciones que has realizado y las que no has realizado con relación a tu familia, tu forma de ser, tus relaciones interpersonales, tu físico y la escuela.

	Mis deseos	He realizado	No he realizado
En relación con mi familia: padres y hermanos.			
En relación con mi ser: carácter y sentimientos.			
En relación con mi físico: apariencia y salud.			
En relación con mis amigos y con los adultos.			
En relación con la escuela: ahora, a mediano plazo, en el futuro.			

FOTOGRAFÍA DE MI ENTORNO

Divide la hoja en tres partes: en la primera, haz un dibujo que muestre cómo es tu ambiente escolar; en la segunda, cómo es tu ambiente familiar; y, en la última cómo es tu ambiente en relación con tu círculo de amigos.

VENCIENDO OBSTÁCULOS

Analiza si tus contextos plasmados en la actividad anterior son favorables para el logro de tus metas, y si no lo son realiza un plan de acción que neutralice los obstáculos. Describe detalladamente este plan de acción.

Plan de acción en la escuela

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Plan de acción en la casa

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Plan de acción con los amigos

.....

.....

.....

.....

.....

.....

HOJA DE TRABAJO DEL EDUCADOR

1. ¿Qué aciertos puedo destacar en el trabajo desarrollado de hoy?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Qué dificultades y/o falencias observo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ESTRATEGIA RESILIENTE

ÁREA: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (TRABAJO DE FORMA INDIVIDUAL CON EL NIÑO)

Un factor de riesgo claramente establecido se transforma en la oportunidad de desarrollar el comportamiento resiliente. Para el desarrollo de la estrategia resiliente, el educador junto al niño establecerá sesiones de cooperación. Es decir, el niño aprenderá a resolver un problema junto con el educador para que después lo internalice y lo convierta en habilidad propia. La primera forma de presentación de la resiliencia es en cooperación (Primer principio de Vygotski).

- ETAPAS PARA LA SOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN ADVERSA

El niño junto al educador realizarán las siguientes actividades.

PRIMERA ETAPA: IDENTIFICAR Y COMPRENDER EL PROBLEMA

Actividad 1

- ↻ Aceptar el desafío de resolver el problema.
- ↻ Percibir el problema (familiar, académico, social, u otros) a través de vivencias anteriores (ejemplos) para provocar interés y deseos de estudiarlo profundamente y activar el pensamiento del niño.
- ↻ Descomponer el problema y analizar las posibles causas y efectos.
- ↻ Delimitar lo conocido y lo desconocido de la situación.
- ↻ Después, con la guía del educador, el niño debe responder las siguientes preguntas: ¿Puedes replantear el problema en tus propias palabras? ¿Sabes cuáles son los datos? ¿Este problema es similar a algún otro que hayas resuelto antes?
- ↻ Finalmente, el educador y el niño expresan la esencia del problema a través del lenguaje oral o escrito.

Actividad 2

Después de finalizar la actividad 1, el educador y el niño realizarán la siguiente dinámica.

“La tortuga”

Objetivos

- ↻ Desarrollar la capacidad de afrontar los problemas a través del sentido de protección.

Procedimiento

- ↻ Se inicia la dinámica con la exposición de distintas adversidades y problemas del contexto personal, familiar y educativo, para que el niño asocie a la tortuga.
- ↻ El educador le dice al niño: “Vamos a jugar a la tortuga. La tortuga tiene un caparazón que la protege para que no le pase nada malo. Entonces, cada vez que yo te cuente un problema y diga la palabra tortuga, los dos nos ponemos como las tortugas, encogiéndonos, cerrando el cuerpo, metiendo la cabeza entre los brazos. Y cuando estemos en esta posición, vamos a pensar que nada malo puede pasarnos, y vamos a tranquilizarnos y analizaremos el problema”.
- ↻ Después el educador estimula la calma y reflexión (sentido de protección interna) para analizar y comprender el problema.

Evaluación

Participación activa del niño en la actividad y la dinámica de grupo.

SEGUNDA ETAPA: ANÁLISIS DE LAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Antes de empezar la actividad, el educador indagará las demandas y estrategias propias del niño. Esto significa que no hay una sola manera de ser resiliente, sino varias (Segundo principio de Vygotski).

⇒ Seguidamente, el educador y el niño determinarán las estrategias a emplear para resolver el problema.

- ✓ Buscar un problema relacionado, explorar, reflexionar sobre las estrategias que utilizaron en las vivencias anteriores, si fueron efectivas o trajeron consecuencias.
- ✓ Considerar un caso particular, ver causas y efectos.
- ✓ Analizar el problema desde varios ángulos. El educador sugiere las siguientes estrategias.

- **Ser algo opuesto**

“Lucha por torcer la mano al destino”. Este puede ser el principal motor para cambiar y **ser algo opuesto** (motivación intrínseca). El niño puede ser brillante con una historia llena de adversidades.

- **Vínculo afectivo**

Un vínculo afectivo, es el motor de las proyecciones personales. El desarrollo de la autonomía, junto al establecimiento e integración de un vínculo seguro, es la base para afrontar circunstancias adversas.

- **Capacidad de abstracción**

La capacidad de abstracción es un mecanismo de defensa (protege de asumir responsabilidades que escapan al control), permite canalizar las energías.

Se genera la capacidad de separarse de la situación y observar el problema desde afuera. Entonces, se reafirma la proyección de ser mejor y alcanzar los objetivos personales.

- **Modelo significativo**

Tienen un modelo significativo (ejemplo) ayuda a reafirmar las proyecciones y encontrar apoyo en ellas; facilita el camino para sobreponerse de la adversidad.

Actividad 3.

Una vez concluida la actividad anterior, el educador y el niño realizarán la siguiente dinámica.

“La decisión del astronauta”

Objetivo

- ✦ Desarrollar habilidades de solución y el manejo estrategias.

Materiales

- ✦ Hoja de trabajo 2
- ✦ Lápiz

Procedimiento

- ✦ Antes de empezar la actividad 3, el educador le explica al niño cómo es el espacio.
- ✦ El educador y el niño resuelven de forma individual la hoja de trabajo 2. La consigna es la siguiente: “En un viaje al espacio, la tripulación sufre un percance y puede recuperar algunos objetos. Ahora tienes que decidir que objetos son los más importantes y necesarios para sobrevivir. Dispones de 15 objetos que debes colocar por orden de preferencia”.
- ✦ Después de 15 minutos, se realiza la exposición de la lista de objetos elaborada por el niño y el educador: ¿por qué se escogieron esos objetos?
- ✦ Finalmente, el educador y el niño reflexionan sobre la situación y la importancia que tiene cada objeto de la lista.

Evaluación

La participación activa del niño para resolver la actividad.

TERCERA ETAPA: SELECCIÓN DE LA SOLUCIÓN

- ⇒ El educador y el niño comparan diferentes soluciones y procedimientos. Valoran y eligen los más convenientes.

Actividad 4

Después de concluir la actividad anterior, el educador y el niño realizarán la siguiente dinámica.

“Conflicto de números”

Objetivos

Estimular la búsqueda de soluciones creativas para los conflictos.

Materiales:

- ✓ Tarjetas con números del 1 a 10

Procedimiento

- ⇒ El educador le entrega al niño las tarjetas y le indica números de diversas cifras. El niño intentará formar estos números mediante comparaciones y procedimientos, y elegirá los más convenientes. Puede utilizar fórmulas matemáticas: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones; y sobre todo la imaginación (un número al lado del otro) para encontrar la solución.

Evaluación

Participación activa del niño en la actividad. ¿Qué soluciones planteó el niño?

CUARTA ETAPA: APLICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

- ⇒ El educador y el niño imaginan la ejecución de la estrategia de solución elaborada.
- ⇒ El educador y el niño reflexionan sobre las siguientes formas de encontrar una solución.

- Puedes implementar la estrategia escogida hasta solucionar completamente el problema o hasta que la situación te sugiera tomar una nueva alternativa.
- Si no tienes éxito, vuelve a analizar la situación adversa o haz el problema a un lado por un momento y replántalo.

QUINTA ETAPA: VERIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

- ⇒ El educador y el niño responden las siguientes preguntas: ¿la solución que escogimos es correcta? ¿Hay una solución más sencilla?

Actividad 5.

Después de finalizar la actividad anterior, el educador y el niño realizarán la siguiente dinámica.

“La Telaraña”

Objetivo

- ⇒ Desarrollar la capacidad de tomar decisiones y resolver conflictos.

Materiales

- ⇒ Cuerda o lana para construir la telaraña.

Procedimiento:

- ⇒ El educador construye una telaraña utilizando la cuerda o lana entre dos lados (extremos del aula). Conviene hacerla dejando muchos espacios de varios tamaños, los más grandes por encima de un metro.
- ⇒ El educador da la siguiente consigna al niño: “Los dos nos encontramos atrapados en una cueva o una prisión y la única salida es a través de los espacios vacíos”.
- ⇒ El niño y el educador buscan alternativas para salir de la cueva y ejecutan la solución para pasar por los espacios sin tocar la telaraña.

Evaluación

Participación activa del niño en la dinámica. ¿Cómo tomó las decisiones? ¿Qué tipo de estrategia siguió?

Reflexión

El educador y el niño reflexionan acerca de la importancia del manejo de la estrategia resiliente.

HOJA DE TRABAJO 2

“LA DECISIÓN DEL ASTRONAUTA”

OBJETOS	NÚMERO DE ORDEN
Fósforo	
25 metros de cuerda	
Paracaídas	
Aparato portátil de calefacción	
Dos pistolas de ganchos de ascensión	
Leche en polvo	
Varios tanques de oxígeno	
Un atlas o mapa del cielo	
Una canoa inflable de salvamento	
Una brújula	
Cinco bidones de agua	
Pistola con cohetes de señales	
Botiquín de urgencias con jeringas	
Receptor-emisor de información alimentado por energía solar	

LA DECISIÓN RAZONABLE DEL ASTRONAUTA

OBJETOS	NÚMERO DE ORDEN	JUSTIFICACIÓN
Fosforo	15	De muy poca utilidad
25 metros de cuerda	8	Útil para intentar una ascensión
Paracaídas	6	Para proteger del sol
Aparato portátil de calefacción	10	Necesario para lugares oscuros
Dos pistolas de ganchos de ascensión	13	Con ellas se puede intentar tomar un impulso
Leche en polvo	4	Alimentación diaria
Varios tanques de oxígeno	1	Muy necesarios para respirar
Un atlas o mapa del cielo	5	Un medio para orientarse
Una canoa inflable de salvamento	9	Fuerza impulsora
Una brújula	14	Inútil, no funciona en la luna
Cinco bidones de agua	3	Para no morir de sed
Pistola con cohetes de señales	12	Para enviar señales
Botiquín de urgencias con jeringas	11	Para heridas y enfermedades

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ✓ INSTITUTO AGUAS CALENTENSE DE LAS MUJERES (2000). *Manual del Taller: Proyecto de vida*. México: Dirección de Educación y Fomento Productivo.
- ✓ INSTITUTO DE BIENESTAR FAMILIAR (2009). *Promoción de la resiliencia familiar: manual de agentes educativos*. Colombia: OIM.
- ✓ PRIETO, Carlos (Sin año). *Dinámica de grupos*. (3^{ra} ed.). La Paz: Gonzáles.
- ✓ RODRIGUEZ, Carolina (2010). *Proyecto de vida: ¿Quién determina las coordenadas de avance de cada uno de mis pasos?* (En red).
- ✓ SANTILLANA, Gonzalo (2010). *Taller Plan de vida*. (En red).
- ✓ TINTAYA, Porfidio (2005). *Aprendizaje: Módulo I*. La Paz: Toke.
- ✓ VELAZCO, Elizabeth (2009). *Programa para el fortalecimiento de la resiliencia en niños de 8 a 12 años, pertenecientes a la entidad avance comunitario. Como alternativa eficaz de enfrentamiento a situaciones adversas, "área sentido del humor"*. Proyecto de Grado en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.