



Resiliencia y Competencias Ciudadanas

El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela

Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



IOM • OIM

Corporación
OPCIÓN
LEGAL

unicef 

© Corporación Opción Legal
Calle 43 No. 27 - 20 Barrio la Soledad
PBX: 340 7848 Fax: ext. 124 Bogotá, D.C. - Colombia
E-mail: recepcion_col@etb.net.co

Raúl Hernández Rodríguez
Director General
Julio Enrique Soler Barón
Coordinador Nacional de Proyectos
Alvaro José Sánchez Santos
Coordinador del Proyecto: Pedagogía y Protección de la Niñez - PPN

© Organización Internacional para las Migraciones –OIM
Marcelo Pisani
Jefe de Misión
Programa de Atención a Niños y Niñas Desvinculados y en Riesgo de Reclutamiento - OIM

© United Nations International Children’s Emergency Fund –Unicef

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia
Fernando Navarro Vargas
Coordinador Nacional
Proyecto Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contexto de Violencia

Cecilia Ramos Peñuela
Tatiana Mosquera Angulo
Equipo técnico pedagógico asesor

El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela

Módulo: *“Resiliencia y competencias ciudadanas”*

Autor: *Adriana Bonilla Gutiérrez – Julio Enrique Soler Barón*

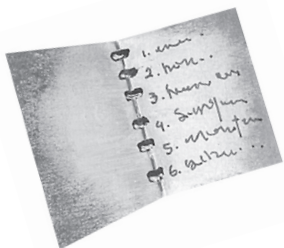
Helena Melo
Ilustraciones

ISBN: 978-958-99957-2-3
Primera Edición: Bogotá, D.C., octubre de 2011
Producción gráfica
Opciones Gráficas Editores Ltda.
Teléfonos: 224 1823 - 482 7071 Bogotá
www.opcionesgraficas.com

Esta publicación es posible gracias al generoso apoyo del pueblo de los Estados Unidos a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) y la OIM. También apoyaron UNICEF, MEN. Los contenidos son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID o el gobierno de los Estados Unidos de América, la OIM, UNICEF, MEN y la Corporación Opción Legal.

Todos los derechos reservados

Se permite la reproducción total o parcial con la autorización de la Corporación Opción Legal, siempre y cuando se reconozca la autoría.



Contenido

Presentación	7
Introducción	9
Consideraciones iniciales	11
Resiliencia y competencias ciudadanas	11
Definición y alcance del concepto de resiliencia	11
Factores que activan o promocionan la resiliencia	12
Los factores protectores externos	12
Los factores protectores internos	13
Las competencias ciudadanas en contextos de violencia	15
Propuesta de competencias ciudadanas según Ministerio de Educación	16
La relación entre la resiliencia y competencias ciudadanas	17
Primera Parte	
Formación de docentes en proyectos educativos de resiliencia	18
<i>Primera acción pedagógica</i>	
Descubriendo el potencial humano para la superación de la adversidad.	
La escucha activa	18
Lectura de apoyo n.º. 1	21
<i>Segunda acción pedagógica</i>	
Aproximación al concepto de resiliencia. La metacognición	22
Lectura de apoyo n.º. 2	24
Lectura de apoyo n.º. 3	27
<i>Tercera acción pedagógica</i>	
Deduciendo los impactos de la violencia en los y las estudiantes.	
Promoción de la empatía	29
Lectura de apoyo n.º. 4	30

<i>Cuarta acción pedagógica</i>	
Transformando paradigmas sobre la niñez y la juventud en situación de adversidad. El sentido de la argumentación	32
Lectura de apoyo n.º. 5	35
<i>Quinta acción pedagógica</i>	
Vinculando la resiliencia a la escuela y a la práctica docente.	
La ética del cuidado	37
Lectura de apoyo n.º. 6	39
Lectura de apoyo n.º. 7	47
<i>Sexta acción pedagógica</i>	
Relacionando la resiliencia con las competencias ciudadanas.	
El pensamiento crítico	48
Lectura de apoyo n.º. 8	50
Lectura de apoyo n.º. 9	52
Lectura de apoyo n.º. 10	53

Segunda Parte

Acciones dirigidas a activar en los y las estudiantes la resiliencia	54
<i>Primer elemento de intervención</i>	
Explorando la resiliencia en los / las estudiantes y en el entorno educativo	54
<i>Segundo elemento de intervención</i>	
Activación o desarrollo de la resiliencia desde una perspectiva preventiva	56
Primera acción de intervención	
Explorar la activación de la resiliencia a partir del quehacer docente: la práctica pedagógica resiliente	57
Segunda acción de intervención	
Activar el factor "Brindar apoyo y afecto"	58
Tercera acción de intervención:	
Activar el factor protector de la resiliencia "Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas": El Programa de Apoyo a Grupos Estudiantiles	59
Cuarta acción de intervención	
Activar el factor "Brindar oportunidades de participación significativa": La mediación estudiantil	61

Quinta acción de intervención	
Activar el factor “Enriquecer los vínculos pro sociales”: El aprendizaje colaborativo	65
Sexta acción de intervención	
Activar el factor “Fijar límites claros y firmes”: Los pactos de aula	66
Séptima acción de intervención	
Activar el factor “Desarrollar habilidades para la vida”: Las competencias ciudadanas”	69
<i>Tercer elemento de intervención</i>	
Activación o desarrollo de la resiliencia en los y las estudiantes desde una perspectiva restaurativa	72
Primera acción de intervención	
La condición de autobloqueo y la necesidad de pedir ayuda	73
Segunda acción de intervención	
La identificación y el manejo de las emociones	75
Tercera acción de intervención	
La modulación de las emociones	77
Cuarta acción de intervención	
La proyección de futuro	78
Lectura de apoyo n.º. 11	80
Lectura de apoyo n.º. 12	83
Lectura de apoyo n.º. 13	86
Lectura de apoyo n.º. 14	88
Lectura de apoyo n.º. 15	88
Lectura de apoyo n.º. 16	89

Tercera Parte

Ruta pedagógica para construir una escuela activadora de la resiliencia	91
<i>Primer momento</i>	
Socialización de la experiencia significativa previa del Equipo Pedagógico de Apoyo –EPA–	92

Segundo momento

La resiliencia educativa frente a los factores protectores y minimizadores de riesgo	92
--	----

Tercer momento

Exploración del nivel de resiliencia en la institución educativa	95
--	----

Cuarto momento

Exploración y definición de estrategias de transversalización de la propuesta en la institución	95
---	----

6

Quinto momento

La institucionalización del proceso	96
-------------------------------------	----

Lectura de apoyo n°. 17	97
-------------------------	----

Lectura de apoyo n°. 18	99
-------------------------	----

Lectura de apoyo n°. 19	100
-------------------------	-----

Bibliografía	102
---------------------	------------



Presentación

Los módulos para “El desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia” que aquí presentamos, parten del supuesto de que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y deberes.¹ El propósito de este material pedagógico se orienta a concretar caminos para promover el respeto por la vida y la paz, así como al desarrollo de principios democráticos, de la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la libertad² ; todo ello encaminado a la construcción de ciudadanas y ciudadanos activos, capaces de apropiarse del rol que deben asumir como integrantes de la sociedad civil.

Los módulos recogen una propuesta para desarrollar competencias ciudadanas, de acuerdo con los criterios de participación y justicia definidos por el Ministerio de Educación Nacional en los siguientes términos:

Con las competencias ciudadanas, los estudiantes de toda Colombia están en capacidad de pensar más por sí mismos, decidir lo mejor para resolver sus dilemas, encontrar la forma justa de conciliar sus deseos y propósitos al lado de los que tienen los demás. Desarrollan habilidades que les permiten examinarse a sí mismos; reconocer sus reacciones y sus actos; entender por qué es justo actuar de una manera y no de otra; expresar sus opiniones con firmeza y respeto; construir en el debate; cumplir sus acuerdos, proponer, entender y respetar las normas.

Hablamos de estudiantes que aprenden a ser ciudadanos, a manejar mejor las situaciones que se nos presentan en nuestras relaciones con los demás y, especialmente, a superar sin violencia situaciones de conflicto.

¹ Ley General de la Educación.

² Aspectos tomados de la Ley General de la Educación.

Niños, niñas y muchachos que aprenden a construir en el debate y a ganar confianza; que encuentran acuerdos de beneficio mutuo convertidos en oportunidades para el crecimiento, sin vulnerar las necesidades de las otras personas³.

Para llevar a cabo la edición de los módulos se recogió la experiencia adelantada con seiscientos docentes pertenecientes a doce instituciones educativas ubicadas en cuatro departamentos colombianos y las cuales han sido afectadas en las últimas dos décadas por la violencia política. El trabajo con dichas instituciones fue acompañado y apoyado directamente por el Ministerio de Educación Nacional, tomando en cuenta los lineamientos que ha trazado sobre el tema y el conocimiento de sus funcionarios.

Desde el punto de vista metodológico se pone a consideración una secuencia de estrategias y actividades para trabajar en el aula de clase y en el espacio público de la escuela, proclive a los aportes y saberes de cada docente. Al respecto, existen tres componentes consideramos prioritarios para el desarrollo de competencias ciudadanas: –la mediación de conflictos entre pares; –la construcción colectiva de los pactos de aula; –la promoción de la resiliencia. Adicionalmente, el diseño de un cuarto módulo pretende integrar el desarrollo de competencias ciudadanas con los procesos de aprendizaje de las distintas disciplinas (lenguaje, sociales, matemáticas), buscando así su transversalización en la implementación del currículo.

Es de anotar que el proyecto no solo retomó las complejas y difíciles condiciones de los niños y las niñas que viven en contextos de violencia, sino además los resultados significativos en materia de convivencia escolar, dejando en evidencia aquellas rutas pedagógicas que llevan a establecer la forma como en circunstancias adversas es posible construir ciudadanía y mecanismos de participación conducentes a la materialización de los derechos humanos. De este modo, al finalizar la experiencia que precede la publicación de los módulos se contaba con más de trescientos pactos de aula suscritos y cerca de quince centros de mediación de conflictos entre pares. Los docentes que asumieron dicha labor expresaron que no solo se redujo el número de hechos violentos, sino que se mejoró el clima escolar de las propias instituciones educativas.

Frente a ese panorama y dando por hecho que un alto porcentaje de las escuelas padecen los efectos de distintas clases de violencia, es fundamental que un trabajo en competencias ciudadanas retome la capacidad de los niños, niñas, jóvenes y docentes, sus prácticas y conocimientos. En consecuencia, se requiere el impulso de alternativas creativas y novedosas, orientadas a tratar los problemas individuales y sociales de manera cada vez más inteligente, comprensiva, justa y empática.

*Raúl Hernández Rodríguez
Director Corporación Opción Legal*

³ Competencias Ciudadanas. Habilidades para vivir en paz. Al Tablero No 27. Febrero – Marzo 2004.



Introducción

El Módulo que a continuación presentamos fue elaborado por el proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez de la Corporación Opción Legal, en el marco del convenio suscrito con el Ministerio de Educación Nacional MEN, para promover el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia. Se trata de un material dedicado a construir y poner en práctica una propuesta de activación de la resiliencia al interior de la escuela, con el fin de motivar a los estudiantes para afrontar las adversidades y promover el desarrollo de competencias dentro de la dinámica pedagógica de la comunidad educativa.

El Proyecto de Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN) es un *programa estructurado* que el Ministerio de Educación apoyó en su etapa de consolidación. Con base en ello, el presente módulo recoge y organiza una estrategia para trabajar la resiliencia, en clave de competencias ciudadanas, siendo este último uno de los conceptos abordados durante el año 2009 con veintitrés instituciones educativas, pertenecientes a cuatro departamentos del país.

Las nociones que aquí se exponen, la metodología y las actividades sugeridas, constituyen una guía para maestros, directivos docentes y funcionarios de las Secretarías de Educación que quieran actuar como impulsores o formadores de esta alternativa educativa. Para las instituciones que participan en la implementación del proyecto de desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia, se sugiere que dicha labor sea asumida por los integrantes del Equipo Pedagógico de Apoyo (EPA)¹, el cual estaría integrado por maestros y directivos docentes, de acuerdo con algunas de las siguientes funciones:

- Implementación de las acciones sugeridas en este módulo, realizando adaptaciones y/o aportando acciones de formación adicionales, de acuerdo con los contextos particulares de sus instituciones.

¹ El EPA es un equipo de docentes y directivos docentes que se compromete a impulsar el programa de "Pedagogía y Protección de la Niñez", o algunos de sus componentes al interno de los establecimientos educativos. Se sugiere esté compuesto por entre 5 y 8 integrantes, que incluya docentes de diferentes áreas, jornadas y que al menos participe un directivo docente (preferiblemente se espera la participación del rector).

- Seguimiento y continua evaluación de los procesos en curso, reconociendo las fortalezas, identificando las debilidades y proponiendo alternativas de solución a las mismas.
- Comunicación y vinculación permanente con los demás docentes y directivos docentes con respecto a los avances del proceso y las acciones por implementar.
- Promoción asertiva de los elementos que facilitan la construcción de resiliencia en la escuela y de los factores que mitigan las situaciones de riesgo.
- Promoción del desarrollo de las competencias ciudadanas desde la práctica cotidiana.
- Construcción de un modelo de referencia de práctica pedagógica resiliente.

Una vez conformado el Equipo Pedagógico de Apoyo (EPA) se propone realizar algunos encuentros académicos previos, los cuales generen la sensibilización sobre la importancia de promover acciones de construcción de resiliencia en la escuela. Para ello, es importante el análisis y la apropiación de los procesos didácticos sugeridos en el módulo y la elaboración de un plan de acción que permita la vinculación y formación de otros docentes, teniendo en cuenta que los contenidos y estrategias señaladas deben ser adecuados a los tiempos de que se disponga en cada Institución escolar.

Las consideraciones iniciales del texto indican de manera general la conformación de los EPA y su posible dinámica. Posteriormente se plantea detalladamente el proceso que los docentes, tanto en su dimensión personal como en el trabajo grupal, pueden llevar a cabo para convertirse en promotores de la resiliencia en su contexto educativo. Una vez el proyecto haya sido apropiado por parte de los maestros, se sugieren pautas de intervención en las relaciones mismas con los estudiantes. Finalmente, se indica una ruta para institucionalizar la propuesta, en la perspectiva de construir una escuela protectora de los niños, niñas y jóvenes, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. A pesar de que en este texto se incluyen varios elementos de tipo conceptual, su aporte fundamental está relacionado con el diseño de metodologías y didácticas relativas a las competencias ciudadanas y la resiliencia.

Resiliencia y competencias ciudadanas

El Proyecto PPN considera que existe una relación muy estrecha entre la *resiliencia* y el *desarrollo de competencias ciudadanas* en contextos de violencia. Para comprender los alcances de esta afirmación se analizará en las páginas subsiguientes el significado de la resiliencia, sus alcances en la educación y su relación con las prácticas sociales. Así mismo, se expondrá el sentido de las competencias ciudadanas y los ámbitos en los cuales se expresa la ciudadanía dentro de las instituciones y los grupos de alta vulnerabilidad.

Definición y alcance del concepto de resiliencia

La resiliencia ha sido definida como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. Desde la psicología ha sido definida como la *capacidad de los sujetos para recuperarse o sobreponerse a tragedias o períodos de dolor emocional e incluso salir fortalecido*. Por su parte, Manciaux (2003) la define como la *capacidad de lograr estados de bienestar superiores con el uso de recursos latentes e insospechados, proyectándose hacia el futuro, a pesar de condiciones de vida traumáticas*.

En la resiliencia se evidencian dos componentes que se complementan: el primero hace alusión a *resistir a la destrucción*, es decir, protegerse de la adversidad; el segundo se refiere a *construir una vida significativa*, esto es, ser capaz de sobreponerse y salir fortalecido de las situaciones adversas (Vanistendael, 2002).

Los comportamientos resilientes acompañan a la humanidad desde sus orígenes, sin embargo la construcción del concepto es relativamente reciente². En la década de los ochenta Werner y Smith (1989) citados por Acevedo y Mondragón (2005) realizaron investigaciones sociales tratando de abordar el siguiente interrogante: ¿Qué hace a las personas o a las comunidades ser capaces de resistirse a la destrucción y construir una vida significativa a pesar de la adversidad? Estos investigadores realizaron un estudio longitudinal sobre los trastornos del desarrollo en niños y niñas que vivían en situaciones de pobreza extrema y provenían de familias con problemas disfuncionales. Les llamó la atención que un significativo número de personas, de la población en estudio, logró concretar historias de vida exitosas a pesar de las condiciones adversas que confluyeron durante su infancia. A estos niños y niñas se les denominó de manera

² El término resiliencia fue usado originalmente por la física en referencia a la característica de algunos materiales que les permite volver a su forma original después de ser sometidos a presiones deformadoras y resistir al impacto).

transitoria “niños invulnerables” por su alta capacidad de afrontar con éxito su contexto insano.

En la actualidad la resiliencia se considera una capacidad para afrontar no solo las grandes pérdidas, sino también para superar, individual o colectivamente, situaciones significativamente difíciles, posiblemente no tan traumáticas, pero importantes para quienes las afrontan. La capacidad de ser resiliente se pone a prueba, en especial, en situaciones extremas; sin embargo, facilita también la superación de eventos estresantes que afectan a las personas durante períodos más o menos extendidos.

Se ha ido precisando que la resiliencia no solo funciona como alternativa de superación de eventos traumáticos sucedidos (fortaleza reactiva), sino que también puede actuar como escudo protector construido de manera anticipada, operando como activador de actitudes defensivas ante la presencia de situaciones riesgosas (fortaleza preventiva)³.

Factores que activan o promocionan la resiliencia

La resiliencia es una capacidad dinámica que varía con el tiempo y con las circunstancias y que procede de factores sociales que actúan como protección externa (entorno) y de factores individuales (competencias personales) que al interactuar entre sí favorecen su desarrollo. Es decir, involucra factores sociales y factores individuales. Los factores externos se relacionan con la familia y la comunidad. Los factores internos se refieren a elementos intra psíquicos de dos tipos: intra personales e inter personales.

Los factores protectores externos

Las condiciones económicas y sociales desfavorables generan o agudizan la vulnerabilidad de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, debido a la presencia permanente de estímulos estresantes que demandan de su parte esfuerzos que en la gran mayoría de ocasiones no son suficientes para solucionar las problemáticas presentes. Sin embargo, se ha detectado que la presencia de dos elementos en el ambiente externo inmediato promueven el desarrollo de la resiliencia, tal como lo indica el siguiente esquema:

a) Adulto Significativo
Brinda afecto
Apoya con propósito
Acepta incondicionalmente
Valora las fortalezas
Reta a la superación de dificultades

³ (Proyecto Internacional de Resiliencia, 1996).

b) Red Informal de Apoyo Social
Genera identidad
Permite construir pertenencia
Estimula comportamientos pro sociales
Establece límites y normas
Es fuente de apoyo

- a. **Un adulto significativo o cuidador primario**, con quien se establezca una relación cálida de confianza y seguridad, que ofrezca la posibilidad de recurrir a él cuando se le necesite; una relación basada en la aceptación incondicional, en el reconocimiento de las fortalezas individuales y en la percepción de los problemas como retos posibles de enfrentar y superar (hermano/a, abuelo/a, amigo/a o educador/a).
- b. **Una red informal de soporte social**, que permita desarrollar vínculos e identidad, que propicie la participación pro activa en metas conjuntas, que estimule comportamientos pro sociales y que actúe como fuente disponible de apoyo cuando sea requerido (amistades, grupos deportivos o religiosos).

Los factores protectores internos

La resiliencia depende también de la presencia de características y habilidades individuales (factores internos) relacionados con el temperamento, la actitud, las competencias intra personales y las competencias inter personales.

Los temperamentos flexibles, independientes, activos, sociales y adaptables, facilitan el desarrollo de las competencias individuales y sociales que permiten afrontar la adversidad de mejor manera. Una actitud positiva, optimista, esperanzadora, un sentido del humor positivo y una disposición a concretar los sueños y metas individuales, facilitan afrontar las adversidades.

Las competencias intra personales vinculadas con la resiliencia están relacionadas con la auto percepción: los niños y niñas que durante su infancia logran desarrollar sentimientos de aceptación y aprecio hacia sí mismos (autoestima positiva), que se sienten capaces y se motivan para alcanzar las metas que se plantean (auto eficacia), que valoran sus fortalezas y se proponen superar sus debilidades (auto valoración), que regulan los impulsos y emociones ante sucesos estresantes o peligrosos, facilitando la toma oportuna de decisiones y la recuperación rápida del balance emocional (auto control emocional) y practican comportamientos a favor o en defensa de sí mismos, protegiéndose de elementos riesgosos (auto cuidado), logran afrontar con éxito eventos adversos.

Por su parte, las competencias inter personales, incluyen la habilidad para asumir el contacto con el mundo externo, establecer relaciones sociales asertivas (capacidad de relacionarse), captar las necesidades emocionales de los demás y responder adecuadamente a las mismas (empatía). De igual manera, contribuye a expresar a otros de manera efectiva y asertiva las dificultades, necesidades y requerimientos, que surgen del vivir o afrontar situaciones de riesgo (comunicación efectiva). Lo anterior contribuye a que los sujetos sean capaces de aceptar, analizar y comprender racionalmente las situaciones adversas (toma de perspectiva) y a generar de manera creativa diferentes alternativas de solución ante dichas situaciones (solución de dificultades).

Estos cuatro elementos (temperamento, actitud, competencias intra personales y competencias inter personales), se relacionan entre sí de manera dinámica, favoreciendo la activación de la resiliencia, tal como se indica en el siguiente esquema:

Características temperamentales
Flexibles
Independientes
Activos
Sociales
Adaptables

Características actitudinales
Positivos
Optimistas
De afrontamiento
Sentido del humor positivo
Orientados hacia el futuro

Competencias intra personales
Autoestima saludable
Auto valoración positiva
Auto eficacia orientada hacia el logro
Auto cuidado
Control emocional

Competencias inter personales
Capacidad de relacionarse
Empatía
Comunicación efectiva
Toma de perspectiva
Solución de dificultades

Es de anotar que el valor de todas tales competencias radica no solo en el hecho de que estén presentes en el repertorio de los niños, niñas y jóvenes, sino que además sean usadas de manera efectiva y oportuna cuando el contexto lo demande.

Las competencias ciudadanas en contextos de violencia

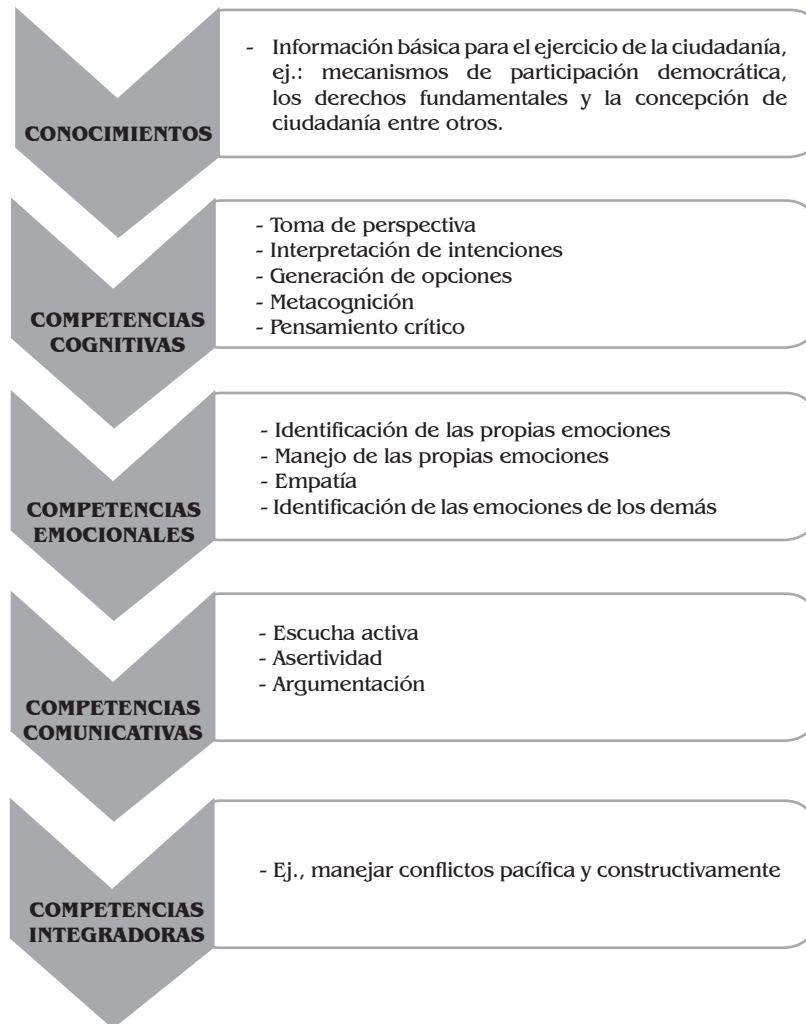
De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2003), las competencias ciudadanas hacen referencia a los conocimientos, las habilidades y destrezas de las personas para relacionarse entre sí y con las comunidades a las cuales pertenecen, de una manera positiva y constructiva. En este sentido, las metas de la formación ciudadana son tanto personales como estructurales, porque los individuos, actuando solos o en conjunto, son quienes construyen la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, se han definido tres ámbitos, diferenciados pero entrecruzados y complementarios, donde es posible desarrollar competencias ciudadanas para lograr un equilibrio dinámico entre los individuos y la sociedad. Estos ámbitos son los siguientes: *participación y responsabilidad democrática, convivencia y paz, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*.

El primero abarca la necesidad de saber convivir en sociedad de manera pacífica, entendiendo que convivir con otros implica comprender y aceptar que existen diferentes puntos de vista, ideas, expectativas y formas de pensar. El segundo representa la posibilidad de construir en comunidad, es decir, comprender que es importante intervenir de manera activa y crítica en la toma de decisiones que afecten nuestro entorno social y el comprometerse con los acuerdos colectivos construidos a partir del consenso, respetando el sentido de la democracia. El tercero atañe a la perspectiva de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, en donde además de reconocer la existencia en nuestra sociedad de diversos grupos, culturas y etnias, se promueve el respeto por las identidades particulares y se valora positivamente la diferencia.

Así mismo, se han identificado varios tipos de competencias ciudadanas que deben tener las personas para relacionarse positivamente con los demás: las competencias *cognitivas*, en tanto somos seres racionales; las competencias *comunicativas*, dado que para interactuar comunicamos; las competencias *emocionales*, porque en las relaciones con los demás se ponen en juego los sentimientos y las emociones; y las llamadas competencias *integradoras*, las cuales hacen referencia a competencias más amplias que se componen de conocimientos y desempeños cognitivos, emocionales o comunicativos. Finalmente, la propuesta de formación ciudadana enfatiza que el desarrollo de competencias ciudadanas solo es posible en ambientes democráticos

Propuesta de competencias ciudadanas según Ministerio de Educación



Las estrategias para promover el desarrollo de competencias ciudadanas enfrentan retos especiales en relación con las circunstancias que determinan la crisis social. Esta crisis obliga a cuestionar el papel de la educación en la formación de valores, actitudes, conocimientos y capacidades durante la infancia y adolescencia, de tal manera que las personas tengan la posibilidad de neutralizar los riesgos propios de contextos empobrecidos, sin oportunidades y profundamente afectados por la violencia, como los que existen en muchas regiones del país.

Sin duda, problemas tales como la violencia intrafamiliar, el desplazamiento forzado, el alto índice de embarazos en las jóvenes adolescentes o los casos de violencia juvenil escolar, inclusive de reclutamiento forzado de menores de edad en algunas regiones, así como el aumento de la prostitución en las y los menores escolarizados, son los indicios de una problemática de carácter estructural que afecta a la sociedad en su conjunto y que exige un cambio en las prioridades de la escuela respecto a la formación de valores y actitudes para vivir en comunidad. La propuesta

incluida en este módulo es un dispositivo pedagógico⁴ complejo para desarrollar competencias ciudadanas en contextos de violencia.

El Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto el reto, desde el Proyecto para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, de definir cuáles son las particularidades que debe tener la educación en general y la educación en competencias ciudadanas cuando es impartida en contextos de violencia. Ello implica indagar cuáles son los énfasis y adecuaciones que se deben hacer al proceso educativo frente a diferentes tipos de violencia, como el desplazamiento, el conflicto armado, la marginación y la discriminación.

La relación entre resiliencia y competencias ciudadanas

La relación entre las competencias ciudadanas y la resiliencia es compleja, dinámica y se explicita en algunos elementos comunes: a) ambas corresponden a comportamientos y actitudes de personas que se caracterizan por ser constructivas consigo mismas y con la sociedad; b) las dos requieren para su desarrollo de ambientes incluyentes, participativos, protectores y garantes de derechos; c) la presencia o activación de cada una de ellas aumenta la probabilidad de consolidación de la otra.

La relación estrecha entre resiliencia y competencias ciudadanas se hace aún más cercana cuando ubicamos a estas últimas en contextos de violencia. Podría aseverarse que la resiliencia es una competencia personal compleja⁵, fundamental para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia y de alta vulnerabilidad.

La formación ciudadana y el desarrollo de la resiliencia posibilitan el afianzamiento de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que requieren los estudiantes para afrontar las situaciones de adversidad, construir proyectos de vida exitosos, convertirse en fuentes de bienestar para ellos mismos y para su comunidad e insertarse de manera pro activa y crítica a su medio familiar, escolar y social. El fomento de la resiliencia en el ámbito escolar y comunitario es importante para establecer vínculos sociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmar los valores y evitar el aislamiento social que conduce a otros problemas graves, como la violencia y la discriminación.

⁴ Se utiliza el término dispositivo pedagógico, entendido como un conjunto de herramientas dotadas de sentido propio, y orientadas a lograr un objetivo específico de orden pedagógico.

⁵ Se considera una competencia compleja por que involucra un amplio espectro de competencias intra personales e inter personales.

Primera parte

Formación de docentes en proyectos educativos de resiliencia

El presente módulo está organizado en sesiones de trabajo que sugieren pautas para ser aplicadas en el salón de clase, fruto de las cuales se espera una discusión durante los procesos de aprendizajes en las diferentes jornadas pedagógicas y la posibilidad de espacios de socialización que permitan cualificar los hallazgos e involucrar a todos los docentes de la institución escolar.

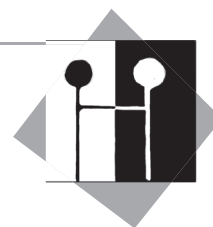
Como parte del proceso de cualificación se sugiere iniciar cada sesión socializando los propósitos de formación definidos como “formación para la transformación” y terminarla analizando entre todos los participantes el logro de los mismos. El o la docente deberán realizar las anotaciones de las diferentes acciones programadas y las reflexiones sobre sus impactos, buscando modificar su práctica pedagógica con el apoyo de un “diario Pedagógico”. Este diario pedagógico es la herramienta que formaliza los ejercicios de meta-cognición de los docentes y puede convertirse en un apoyo invaluable en el diálogo de saberes con otros docentes, tanto los realizados de manera individual, como los trabajados en jornadas pedagógicas institucionales.

Primera acción pedagógica

Descubriendo el potencial humano para la superación de la adversidad. La escucha activa

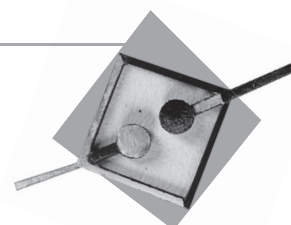
Asunto en cuestión

Todas las personas en el transcurso de su vida atraviesan por circunstancias difíciles y de alguna u otra forma la superan. En esta acción pedagógica se pretende iniciar el proceso de acercamiento hacia la resiliencia, a través del reconocimiento personal y espontáneo de la capacidad individual para superar adversidades.



Formación para la transformación

- Reconocer y valorar el potencial de superación de las adversidades presente en los seres humanos.
- Explorar los contextos de violencia como generadores de condiciones de vida adversas.



- Desarrollar las competencias comunicativas y en particular la escucha activa y la actitud de diálogo en los y las docentes.



Aprender haciendo

1. Momento

Se divide el grupo en dos sub grupos. Luego se invita a los docentes que integran el primer grupo a que evoquen una situación altamente estresante que les haya generado dolor, angustia o sufrimiento y que por lo menos durante algún tiempo los desbordó o abrumó. Se propone a los docentes que integran el segundo grupo a que evoquen una situación altamente estresante que les haya generado dolor, angustia o sufrimiento y que lograron superar a pesar de la fuerza de la adversidad.

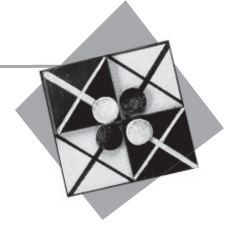
Una vez elegida la situación adversa se solicita que de manera escrita realicen una narración ordenada y rica en detalles sobre cómo sucedieron las cosas, el lugar y el tiempo en el que se desarrolló, las personas u objetos involucrados y la manera como terminó el mismo.

Una vez finalizados los escritos se sugiere una reflexión personal en torno a los elementos que se le proponen a continuación:

- ¿Cómo reaccionó ante la situación?
- ¿Recibió ayuda? ¿De quién?
- ¿Cómo superó la situación?
- ¿La situación le dejó alguna huella? ¿Qué aprendió de la situación?
- ¿Cómo reaccionaría hoy?

Posteriormente se sugiere a los participantes organizarse en tríos: una de las personas asume el rol de observador del proceso de comunicación y orienta su función de acuerdo con la **lectura de apoyo 1**, la cual se entrega al observador como guía de trabajo (solo el debe conocerla) y se deja un tiempo prudencial para su lectura antes de iniciar la socialización de experiencias entre los otros dos integrantes. A continuación, se propone que cada uno de los docentes que no cumple el rol de observador, presenten a su propio caso planteado a los compañeros(as) de trío.

Los docentes deberán realizar en plenaria una reflexión orientada a identificar, a partir de los casos planteados, las características de las personas y las circunstancias que finalmente condujeron a que se pudiera afrontar de manera positiva la adversidad (las emociones, actitudes y comportamientos que facilitaron la superación de la dificultad, el papel de quienes fueron fuente de apoyo y los demás aspectos que se consideran fundamentales en el asunto).



A partir de las reflexiones hechas en este ejercicio cada docente hará una reflexión personal con respecto a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es el potencial que tienen los seres humanos para sobreponerse, transformarse y superarse frente a situaciones de adversidad?
- ¿Que requieren las personas para lograr historias de superación personal?

2. Momento

Una de las habilidades que se requiere para manejar situaciones adversas es la de saber escuchar. *La escucha* activa es una de las competencias comunicativas más importantes para comprender las ideas de las personas con las cuales se interactúa y para dinamizar procesos de diálogo. Esta herramienta es fundamental para que los docentes entiendan el comportamiento de sus estudiantes, en particular de aquellos afectados por la violencia; lo que implica seguir con atención qué están diciendo o tratando de expresar las demás personas e intentar comprender perspectivas diferentes desde las cuales el docente escucha en ese momento. Implica, adicionalmente, adoptar una actitud que haga evidente que se está escuchando.

En plenaria se guía una reflexión colectiva, tanto sobre el rol de los narradores como sobre el de los oyentes. Para ello, se pide a los docentes que reflexionen alrededor de las características del proceso de comunicación que tuvo lugar durante la evocación, teniendo en cuenta las situaciones adversas e identificando las características de la escucha que entre ellos se produjo. Es importante diferenciar los dos roles jugados a partir de los siguientes elementos:

- En primer lugar, se focaliza la atención de los docentes en el momento en que narraron sus historias y se propone responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Se sintieron escuchados?
 - ¿Las preguntas de los demás docentes les permitió mantener la dinámica propia de la narración que ellos tenía proyectada?
 - ¿La actitud de los docentes que escuchaban fue atenta y respetuosa?
 - ¿La narración que hicieron los otros docentes de la historia propuesta inicialmente demuestra que entendieron la situación? ¿Se evidencia que hubo conexión emocional con las dificultades planteadas?
 - ¿Qué sugerencias harían en relación con la habilidad de escucha de los demás docentes?

- En segundo lugar, se centra la atención de los docentes en el momento en que escucharon las historias narradas por sus compañeros y se propone responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Lograron escuchar a sus compañeros?
 - ¿Favorecieron la narración de los hechos?
 - ¿Mantuvieron una actitud de escucha atenta y respetuosa?
 - ¿Lograron captar o entender el hecho desde la perspectiva de quien la contó? ¿Hubo conexión emocional con las dificultades planteadas?
 - ¿Qué sugerencias harían en relación con la habilidad de escucha propia?

- Finalmente, se solicita a los docentes que lean la **lectura de apoyo 1**, escuchen algunas de las anotaciones de los observadores y cualifiquen las reflexiones ya realizadas, advirtiendo sobre el proceso de comunicación que cotidianamente tiene lugar entre ellos y la actitud de escucha en relación con sus estudiantes.

Lectura de apoyo n.º 1

Guía de observación “Escucha Activa”

Cuadro 1.

Identifique, en el docente que escucha si:	√
Relató al grupo los hechos que hacen parte de la adversidad de manera completa (el problema, su desenlace y su culminación -el rol de terceros-, los aprendizajes y otros aspectos que el docente emisor considere esenciales).	
El docente emisor se sintió interpretado de manera adecuada por el docente escucha.	
Estableció no solo los hechos, sino las percepciones de las partes y las emociones involucradas en el conflicto.	
Realizó las preguntas necesarias para contar con la información suficiente sobre el problema y su trámite (en las cuales se incluye, por lo menos: qué, quién, cómo, cuándo, de qué manera).	
Indagó primero y relató después al grupo las razones por las cuales se desató el conflicto: intereses, necesidades, valores y principios en pugna.	
Las preguntas fueron realizadas de tal manera que impulsaron al narrador a continuar la exposición.	

Cuadro 2.

Identifique los siguientes aspectos de la comunicación no verbal del docente escucha:	√
Mantuvo la atención en la narración, independientemente de lo que ocurría en el lugar.	
Permitió y propició un clima y un ritmo de la comunicación que facilitó la presentación del problema y de su trámite (no hubo interrupciones innecesarias).	
Utilizó un tono amigable y generador de confianza.	
Estableció comunicación visual con el docente narrador.	
Adoptó una disposición facial que demostraba interés en la narración (sonrió).	
Adoptó una postura corporal que facilitaba y animaba la comunicación.	
Identificó la existencia de alguna barrera de comunicación provocada por el docente escucha.	

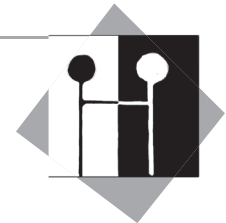
Segunda acción pedagógica

Aproximación al concepto de resiliencia.

La metacognición

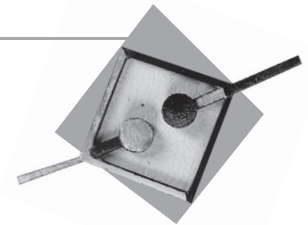
Asunto en cuestión

Reconocido el potencial de afrontamiento de la adversidad de los seres humanos se puede abordar conceptualmente el tema de la resiliencia y acercarlo a su significado y a los factores que la activan.



Formación para la transformación

- Conocer un marco conceptual y didáctico elemental con respecto a la resiliencia.
- Realizar un auto diagnóstico simplificado de la capacidad de resiliencia de los/as docentes.
- Estimular la meta cognición de los docentes.



Aprender haciendo

1. Momento

Comparta con los docentes un concepto sencillo de resiliencia, definiéndola como “la capacidad de los seres humanos de superar las adversidades”. Divida a los docentes en grupos y a partir de los conocimientos



o informaciones con que cuentan suscite un intercambio de opiniones sobre los siguientes aspectos:

1. ¿La resiliencia es una competencia innata en los seres humanos o una competencia que puede ser promovida?
2. ¿La resiliencia tiene un carácter correctivo, preventivo o preventivo y correctivo?
3. ¿Cómo podría ser promovida o activada la resiliencia?

Cada uno de los grupos debe abordar las tres preguntas. Obtenidas las conclusiones parciales se trabaja en plenaria para encontrar conclusiones generales. Para enriquecer el debate entregue a cada uno de los docentes la **lectura de apoyo 2**. *"La resiliencia una mirada diferente frente a la adversidad"* y adjunte el material incluido en las consideraciones iniciales de este módulo, apartes *"Definición y alcances del concepto de resiliencia"* y *"Factores que activan o promocionan la resiliencia: factores protectores internos y factores protectores externos"* (págs. 8 a 12). En plenaria aborde las mismas tres preguntas propuestas en la primera parte de este ejercicio, enriqueciendo la reflexión con la información entregada en los documentos. Saque conclusiones generales sobre estos tópicos.

Invite a los docentes a que, primero individualmente y luego en plenaria, hagan una reflexión sobre su capacidad de resiliencia, abordando las siguientes preguntas: ¿Cuál es su actitud frente a las adversidades? ¿Cuenta con redes de apoyo para afrontarlas? ¿Hace evidente sus diferencias con los demás sin agredir? ¿Ha definido apuestas de futuro que le apasionen? ¿Identifica diferentes alternativas frente a problemas?

Realizado el ejercicio se les sugiere hacer un balance más comprensivo, respondiendo de manera individual el "Cuestionario exploratorio de resiliencia en docentes", correspondiente a la **lectura de apoyo 3**.

2. Momento

Es importante que los docentes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje en torno a la resiliencia, sus habilidades para afrontar las adversidades y los efectos en su acción docente. Este ejercicio le facilitará reconocer y auto regular sus propios procesos mentales y sus acciones como persona y como docente.

Se busca promover reflexiones sobre los propios saberes o comportamientos, cognitivos o emocionales y fijar aprendizajes significativos que conlleven a ejercer auto regulaciones en beneficio de transformaciones o mejoramientos personales de los docentes.

Invite a los docentes a reflexionar por escrito y a recoger el producto de esas reflexiones en sus diarios pedagógicos, analizando:

- Las maneras como incorpora los aprendizajes teóricos y prácticos sobre las habilidades sociales a sus interacciones con las demás personas.

- Las características que le parezcan más relevantes de su proceso de aprendizaje entorno a la resiliencia.
- La forma como el conocimiento adquirido y las actividades realizadas en este proceso han modificado y pueden modificar las actitudes, habilidades y prácticas sociales como persona y como docente.

Lectura de apoyo n.º 2

La resiliencia: una mirada diferente frente a la adversidad

Los contextos de violencia han congregado los esfuerzos de diferentes investigadores, quienes buscaron en primer lugar encontrar los efectos negativos provocados por las condiciones adversas y en segundo lugar identificar los factores de riesgo latentes. En consecuencia, surgieron gestiones humanitarias y estatales de tipo compensatorio y asistencialista, como apoyo a las comunidades víctimas de la violencia.

Sin embargo, *la victimización* de las comunidades afectadas, provocó un efecto inesperado de estigmatización y fatalismo, invisibilizando las posibilidades de sobreponerse a la adversidad por ellos mismos; es decir, se generó mayor fragilidad y vulnerabilidad debido a que los grupos en riesgo comenzaron a leerse solo desde sus problemáticas, sus carencias y sus incapacidades. De esta forma, su bienestar pasó a depender de *los demás*, debido a que las soluciones estaban por fuera de ellos y no en ellos mismos. De manera que se convirtieron en comunidades reactivas y pasivas.

Afortunadamente se dio un giro en la perspectiva de investigación y los esfuerzos se desplazaron hacia la identificación de los factores protectores que rompen las expectativas de fracaso sobre quienes viven en situaciones adversas y dan paso a la posibilidad de afrontarlas, recuperarse y salir fortalecido de las mismas: la resiliencia.

La discusión sobre la resiliencia inicia en la década de los ochenta con la investigación realizada por Werner y Smith (1989) citados por Acevedo y Mondragón (2005), quienes realizaron un estudio longitudinal enmarcado en la psicopatología y los trastornos del desarrollo en niños y niñas que no solo vivían en situaciones de pobreza extrema, sino que además provenían de familias con problemas disfuncionales. Llamó la atención de los investigadores, el que un significativo número de la población en estudio logró concretar historias de vida exitosas a pesar de las condiciones adversas que confluyeron durante su infancia. En consecuencia, el interés investigativo giró hacia el cuestionamiento siguiente:

¿Por qué algunos niños y niñas frente a situaciones significativamente adversas, logran salir adelante, llegando a desarrollarse psico socialmente de manera armónica, mientras que todo predice una evolución negativa? A estos niños y niñas se les denominó de manera transitoria *niños*

invulnerables, por su alta capacidad de afrontar con éxito su contexto insano.

El término resiliencia proviene de la física y referencia la característica de algunos materiales que les permite volver a su forma original después de ser sometidos a presiones deformadoras (resistir al impacto).

Asumiendo el término desde el plano psicosocial, la resiliencia ha sido definida como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB/BICE, 1994). Desde la psicología ha sido definida como la capacidad de los sujetos para recuperarse o sobreponerse a tragedias o períodos de dolor emocional; cuando un sujeto o grupo humano es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada y puede sobreponerse, o incluso salir fortalecido”.

Las anteriores definiciones nos permiten evidenciar en la resiliencia dos componentes complementarios: el primero hace alusión a *resistir* a la destrucción, es decir, protegerse de la adversidad; el segundo se refiere a *construir una vida significativa*, ser capaz de sobreponerse y salir fortalecido de las situaciones adversas (Vanistendael, 2002, citado por Acevedo y Mondragón, 2005). ¿Qué hace a las personas o a las comunidades resilientes ser capaces de resistirse a la destrucción y construir una vida significativa a pesar de la adversidad?

La resiliencia es una capacidad dinámica que varía con el tiempo y con las circunstancias y que procede de factores de protección externos (entorno) e internos (competencias personales), que al interactuar entre sí, favorecen su desarrollo. Es decir, involucra factores sociales y factores individuales. Los factores externos se relacionan con familia y comunidad. Los factores internos se refieren a elementos intra psíquicos de dos tipos: intra personales e inter personales.

En la actualidad la resiliencia ha trascendido los límites de las grandes pérdidas, tragedias o catástrofes, para visualizarse también en la superación, individual o colectiva, de situaciones significativamente difíciles, posiblemente no tan traumáticas, pero importantes para quienes las afrontan. Es decir, aunque la capacidad de ser resiliente se pone a prueba, en especial, en situaciones extremas, facilita también la superación de eventos permanentemente estresantes.

Un elemento adicional, generado desde la resiliencia, es la perspectiva de activación de dos escenarios temporales diferentes: como alternativa de superación de eventos traumáticos sucedidos (momento post traumático: cómo reintegrarse al medio familiar, escolar y social) o como escudo protector construido de manera anticipada y que habilita o guía acciones defensivas ante la presencia de situaciones riesgosas (Proyecto Internacional de Resiliencia, 1998).

Las fuentes interactivas de la resiliencia

De acuerdo con los anteriores planteamientos, para que la resiliencia emerja como capacidad de afrontamiento, superación y transformación,

se requiere la interacción entre un individuo que cuente o en desarrollo de habilidades intra e inter personales (factores internos) y un medio social con presencia de elementos que faciliten su instalación (factores externos); estos factores son los que permiten alcanzar el máximo potencial para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes psicológicamente sanos y socialmente capaces de lograr afrontar con éxito situaciones significativamente dañinas. De acuerdo con Grotberg y col. (1997) los niños y las niñas toman factores de resiliencia de cuatro fuentes que se reflejan en cuatro expresiones verbales:

Yo tengo -en mi entorno social-

- 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.

Yo soy -habilidades intrapersonales-

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

Yo estoy -habilidades intrapersonales-

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

Yo puedo -habilidades interpersonales-

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

CUESTIONARIO EXPLORATORIO DE RESILIENCIA

Adaptación de la rueda de resiliencia de Henderson y Milstein

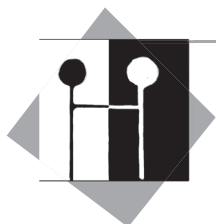
A continuación encontrará una serie de afirmaciones organizadas en pares que tiene que ver con percepciones, actitudes y desempeños laborales. Escoja una de las tres opciones de respuesta (3, 2 o 1) dependiendo de la afirmación con la que se sienta identificado. Si está de acuerdo con la afirmación de la columna "A" marque una "X" en la columna del número 3, si se identifica con la afirmación de la columna "B" marque una "X" en la columna del número 1; marque una "X" en el número 2 cuando sienta que su posición está "entre" las afirmaciones de la columna "A" y "B".

	COLUMNA A	3	2	1	COLUMNA B
APOYO Y AFECTO	• Tengo sensación de pertenencia a la institución producto de mensajes de valoración y apoyo.				• Me siento marginado o aislado en el trabajo.
	• Pienso que la comunidad respalda plenamente el trabajo de los educadores/ras.				• Pienso que falta respaldo de la comunidad hacia el trabajo de educadores/as.
	• Creo que las acciones de reconocimiento de la institución alientan las iniciativas y esfuerzos de los y las docentes.				• La institución no ofrece alicientes o reconocimientos por esfuerzos o resultados logrados.
	• Me siento valorado y respaldado en el cumplimiento de mis responsabilidades laborales.				• No tengo certeza de estar cumpliendo con los requisitos de mi rol.
EXPECTATIVAS ELEVADAS	• Creo que toda meta/aspiración positiva es posible alcanzarla.				• No todas las metas/aspiraciones son posibles de alcanzar.
	• Demuestro confianza en mi propio potencial y en el de los demás.				• Me falta confianza en mis propias capacidades y desconfío de las demás
	• Establezco altos niveles de logro para mis desempeños.				• Establezco metas de poca exigencia.
	• Siento que los colegas alientan en sí mismos y en los demás el "hacer las cosas lo mejor posible".				• Siento que los colegas tienden a "impedir" o "castigar" las iniciativas de progreso y mejoramiento.
PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	• Valoro que el establecimiento educativo asigne responsabilidades como estrategia para asegurar la participación activa del docente en la adopción de decisiones.				• No soy incentivado a realizar aportes que vayan mas allá de la definición de mi rol.
	• Dedico tiempo y desarrollo las habilidades que me permiten participar con eficacia.				• Carezco de las habilidades requeridas para participar con eficacia.
	• Estoy al tanto de lo que sucede, tomo parte de los procesos en curso y me vinculo a las celebraciones de los exitos de la institución.				• Me centro en el desempeño de mis responsabilidades en el aula y poco participo en otras actividades de la institución.
	• Participo de manera activa y comprometida en los procesos de la institución.				• Considero que en general soy un receptor pasivo de los procesos institucionales.

	COLUMNA A	3	2	1	COLUMNA B
VÍNCULOS PROSOCIALES	• Busco oportunidades para interactuar con otros.				• Solo tengo interacciones esporádicas con otros adultos en el colegio y estas carecen de intensidad.
	• Interactuo fácilmente con otros aunque existan diferencias de jerarquías.				• Me siento aislado de los demás docentes y directivos docentes.
	• Soy parte y me desempeño con éxito en equipos de trabajo de docentes con fines didácticos.				• Prefiero no ser parte de equipos de trabajo conformados por docentes.
	• Participo en actividades cooperativas.				• Encuentro escasos incentivos para cooperar con otros.
LÍMITES	• Conozco, comprendo y acepto las políticas y normas que direccionan la institución escolar.				• Pienso que las políticas institucionales son poco claras, carecen de sentido y no logran definir el horizonte institucional.
	• Propongo e intervengo en la modificación de las políticas y/o normas institucionales.				• No tengo voz en la formulación o en el cambio de políticas y/o normas institucionales.
	• Con facilidad adopto y me comprometo con cambios que se den en cuanto a las políticas y normas institucionales.				• Me es difícil acomodarme a cambios que se den en lo relacionado a políticas y normas institucionales.
	• Tengo claridad en cuanto a las expectativas sobre mi desempeño y sobre los estudiantes.				• Me falta claridad o estoy confundido con respecto a las expectativas de mi desempeño y de los estudiantes.
HABILIDADES PARA LA VIDA	• Me actualizo y tomo parte en actividades de desarrollo profesional de calidad.				• Me preocupa que mis conocimientos y didácticas estén desactualizados.
	• Valoro mis habilidades personales las cuales me permiten afrontar con éxito y claridad mis responsabilidades laborales.				• Siento que necesito desarrollar nuevas habilidades para desempeñarme con confianza y mejorar la calidad de mis logros.
	• Promuevo iniciativas de aprendizaje y transformación escolar entre el grupo de docentes.				• Considero que las actividades de formación docente se convierten en una carga adicional en la cotidianidad escolar.
	• Presto ayuda y la recibo con facilidad de otros educadores.				• Me es difícil dar o aceptar la ayuda de otros estudiantes.

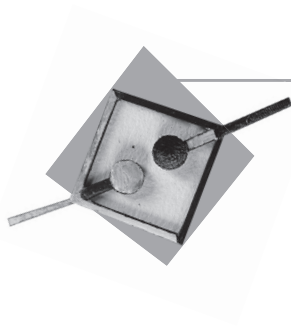
Tercera acción pedagógica

Deduciendo los impactos de la violencia en los y las estudiantes. Promoción de la empatía



Asunto en cuestión

Comprender los efectos de la violencia en los estudiantes es un elemento fundamental para que los/as docentes conecten con las difíciles condiciones, personales, familiares y sociales en que deben vivir los estudiantes; lograr su empatía es fundamental, para que en su práctica pedagógica estén dispuestos a implementar estrategias de apoyo, orientadas a que los menores puedan resolver positivamente la dificultad.



Formación para la transformación

- Reconocer las clases de violencia que afectan a los estudiantes y los efectos que de ella se derivan.
- Establecer conexión emocional entre los docentes y los estudiantes que están afectados por la violencia o que se encuentran en riesgo de serlo.



Aprender haciendo

1. Momento

Se invita a los docentes a que a partir de la experiencia profesional identifiquen los efectos de las diferentes clases de violencia en sus estudiantes. La reflexión debe involucrar, por lo menos, las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las clases de violencias que afectan hoy a sus estudiantes?
- ¿Cuáles son los efectos de esas violencias en el plano personal de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son los efectos de esas violencias en los retos que como estudiantes deben asumir los menores?

Se propone que a partir de las aproximaciones realizadas de manera individual, se construyan con todos los asistentes conclusiones en relación con las preguntas formuladas. Igualmente, se entrega a los docentes el documento *"Los contextos de violencia, las condiciones de vida adversas y la educación"*, correspondiente a la **lectura de apoyo 4**. Una vez leído el anterior texto se repite el ejercicio de identificar conclusiones sobre las tres preguntas planteadas y sobre el proceso de cualificación

de los criterios con los cuales contaban y cuentan los docentes en el tema. Luego se identifica en grupos cuáles son las consecuencias que se derivan para la práctica pedagógica de los docentes y los aprendizajes alcanzados con esta actividad. Se finaliza con una plenaria que aborde la reflexión anterior.

2. Momento

Es muy importante que los docentes establezcan conexiones emocionales con los estudiantes afectados por las adversidades, que tengan una representación sensible del dolor, de las angustias a enfrentar, para ofrecer su ayuda. Se propone la realización de un juego teatral sencillo orientado a que los docentes asuman, de la manera más profunda posible, la condición de sus estudiantes y hagan una representación de un caso. El asunto no consiste en que se comporten como actores profesionales, sino que permitan la improvisación durante la actividad. Indíqueles que el trabajo puede ser desarrollado en grupos o en plenaria, de acuerdo con la comodidad de los docentes.

Proponga a los docentes que identifiquen tres casos en los cuales sea evidente los impactos negativos de la violencia en la vida escolar de los estudiantes. Advierta que como probablemente son historias de vida conocidas por los demás compañeros, es importante en el juego teatral no explicitar el nombre del protagonista y realizar el ejercicio con el respeto que amerita una situación de adversidad.

Divida a los docentes en grupos invitándolos a que mental y emocionalmente asuman las situaciones, sensaciones, angustias y frustraciones que sentirían esos estudiantes. Propóngales que imaginen, como responderían a la situación, si tuvieran las mismas circunstancias en las que se encuentran los estudiantes.

Invite a los docentes a identificar cuáles son las implicaciones que se derivan (para su práctica pedagógica) del hecho de haberse conectado "emocionalmente" con las condiciones de violencia en que deben vivir sus estudiantes.

Lectura de apoyo n.º 4

Los contextos de violencia, las condiciones de vida adversas y la educación

La violencia como fenómeno social, en diferentes formas de manifestación, ha estado presente en la historia de la humanidad; el maltrato infantil, el abuso físico, psíquico o sexual, la discriminación social y de género, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, las masacres, los atentados terroristas, la inequidad, las condiciones de vida precarias y en

general los contextos considerados riesgosos e insanos, han suscitado el interés investigativo de los profesionales de la salud y de las ciencias sociales, en el sentido de encontrar los efectos negativos, a nivel físico, psíquico y social, producto de estas condiciones de vida adversas.

Estos contextos de vida violentos repercuten con mayor impacto en los niños, las niñas y los jóvenes, por ser una población sensible al estado de desarrollo evolutivo en el que se encuentran (aún requieren especial cuidado y protección de los adultos). Las condiciones de crecimiento desfavorable, presentes en los contextos de violencia, son escenarios potenciales de pérdidas y desigualdades que aumentan el grado de vulnerabilidad infantil y los efectos nocivos sobre los mismos.

Haciendo mención de algunos efectos adversos de la violencia encontramos, a nivel físico, niños y niñas desnutridos, algunos con lesiones o incapacidades producto de hechos violentos y en general con una alta permeabilidad a la enfermedad producto de una inmunidad reducida por las condiciones de estrés. A nivel psicológico es frecuente encontrar en ellos episodios de ansiedad, trastornos en los hábitos alimenticios, depresión, adicciones, baja autoestima, aislamiento y hasta el suicidio, entre otros. Pasando al plano social, sus contextos cercanos se caracterizan por disolución del núcleo familiar, patrones de violencia intrafamiliar, abandono afectivo, embarazos tempranos no deseados, alcoholismo, drogadicción, dificultades en el sueño, delincuencia, prostitución y desocupación prolongada.

Aunque es claro que los efectos mencionados son el resultado de un entramado social, político y económico complejo, caracterizado por privaciones y/o sobreexposiciones, como educadores es importante revisar el rol que debe cumplir la escuela en estos contextos, sin pretender que sea ella, por sí sola, quien dé solución a las problemáticas mencionadas.

Remitiéndonos a la Ley 115 de 1994, es deber del Estado, de la sociedad y de la familia, velar por la calidad de la educación y uno de sus fines fundamentales es "el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos". Sin embargo, las condiciones de vida insanas y de alto riesgo, producto de la pobreza y la violencia, hacen que los niños, las niñas y los jóvenes asistan a la escuela, llevando consigo los conflictos sociales que les rodean.

Es fácil observar en ellos, además de los elementos ya mencionados, negativismo, hostilidad, comportamientos defensivos, apatía, ausentismo reiterado, fracaso o deserción escolar, constante reto a la autoridad y visión de no futuro; estas actitudes y comportamientos deterioran las condiciones del clima escolar y obstaculizan el logro de los fines educativos. Se deteriora el clima escolar porque se afectan y tensan las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente y la calidad de las relaciones interpersonales junto con la capacidad para abordar los conflictos son elementos claves para la construcción de un ambiente educativo

generador de desarrollo y bienestar afectivo y social para su comunidad. ¿Qué tan preparadas están actualmente las escuelas, los maestros y las maestras para recibir a estos niños, niñas y jóvenes y ofrecerles un contexto educativo que favorezca el desarrollo pleno de su personalidad y el desarrollo integral de sus diferentes dimensiones?

De acuerdo con Corbetta (2003), los educadores reciben en el aula todos los conflictos sociales de su comunidad estudiantil e intentan con estrategias individuales, resolver lo que la escuela en sí misma, como institución, aún no ha podido afrontar. El llamado es entonces a que las instituciones educativas respondan a los retos que impone este complejo panorama, teniendo en cuenta elementos como los que se mencionan a continuación:

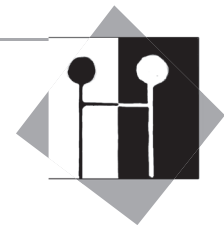
1. Constituirse en un escenario en donde no solo se privilegie el aprendizaje de contenidos, sino se construyan pautas de bienestar para sí mismo y para la sociedad.
2. Reconocerse como un espacio de vida que permita en la cotidianidad desarrollar competencias para afrontar los estados de riesgo y visualizar futuros exitosos posibles.
3. Identificar y promover prácticas pedagógicas que logren dar respuesta a las múltiples demandas que los contextos de violencia imponen sobre los niños, las niñas y los jóvenes.
4. Consolidar prácticas institucionales que promuevan la participación, la inclusión y la protección, como elementos claves para la generación de bienestar de la comunidad.

Cuarta acción pedagógica

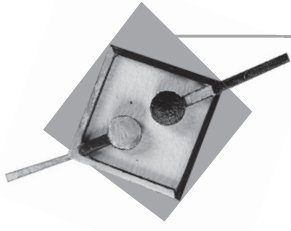
Transformando paradigmas sobre la niñez y la juventud en situación de adversidad. El sentido de la argumentación

Asunto en cuestión

Las creencias, opiniones e ideas que tenemos instalados como imaginarios sociales (interpretaciones que gozan de aceptación social), modulan nuestras prácticas de interacción, en la medida en que ofrecen marcos de referencia que dan sentido y significado al entorno que nos rodea. Por tal razón, es de vital importancia determinar cuáles son los preconceptos que tenemos con respecto a la infancia enmarcada en contextos de violencia para favorecer su transformación, acercándonos a la perspectiva que nos ofrece la resiliencia.



Formación para la transformación



- Reconocer la capacidad de afrontamiento de la adversidad en niños y niñas.
- Desarrollar capacidades en los docentes para identificar y transformar creencias erradas.
- Promover en los docentes reflexiones sobre la importancia de la argumentación en las interacciones sociales.

Aprender haciendo



1. Momento

Se explica que el grupo trabajará sobre algunas creencias e ideas que existen con respecto a la noción de niñez vinculada a situaciones de pobreza y violencia. Se indica a los participantes que individualmente debe decidir si está de acuerdo, en desacuerdo o indeciso, con respecto a algunas afirmaciones que serán leídas por el orientador. Se nombran relatores para que recojan los elementos más importantes del ejercicio y las conclusiones.

De esta manera, realizaremos un simulacro con el siguiente procedimiento: Se lee la frase “La naturaleza violenta tiene que ver con la naturaleza biológica del ser humano”; se realiza un paneo entre los participantes solicitando que opinen, clasificando las respuestas entre los que están de acuerdo con la afirmación, los que expresan *desacuerdo* y finalmente los que evidencian *indecisión*.

Posteriormente se invita a que un participante de cada grupo exponga los argumentos que justifican su respuesta; consecutivamente se promueve una discusión argumentada entre los grupos, buscando persuadirse entre ellos. Finalmente, después de un período de discusión, se pregunta si alguno de los participantes cambió su posición; en caso de que esto suceda, se invita a que socialice las razones de su cambio.

Se selecciona un grupo de docentes que habrán de actuar como observadores del intercambio de opiniones y de la eventual discusión que pueda surgir entre puntos de vista distintos. Se les entrega una guía de observación para identificar manifestaciones de prejuicios o preconceptos y evidencias efectivas de argumentación. Antes de comenzar el ejercicio, se solicita a los participantes seguir las siguientes reglas de juego:

1. Escuchar con atención y evaluar sin emocionalidad los argumentos expuestos por las personas cuyas opciones de respuesta sean diferentes a la propia.
2. Abrirse a la posibilidad de cambiar de opinión; es decir, no solo tratar de persuadir sino también dejarse persuadir.
3. Controlar las emociones generadas por los argumentos en contra de los propios y privilegiar la racionalidad de los mismos.

Una vez socializadas las reglas de juego el orientador lee una a una las frases activadoras de discusión, realizando con cada una de ellas el procedimiento previamente ejemplificado:

- a) Lectura de una frase activadora de la discusión y asignación de un tiempo corto para que cada participante tome su decisión al respecto.
- b) Identificación de las personas que están “de acuerdo”, las que están en “desacuerdo” y las “indecisas”.
- c) Socialización de argumentos que justifiquen las posiciones tomadas frente a la frase activadora (un argumento por cada opción de respuesta).
- d) Discusión grupal argumentada de disuasión en torno a las posiciones evidenciadas.
- e) Identificación de participantes persuadidos por los argumentos de los grupos diferentes a su posición personal inicial y socialización de los motivos de su cambio.

El mismo procedimiento se hace con cada una de las cuatro frases siguientes:

- Los niños y las niñas son frágiles y vulnerables, por lo tanto su bienestar depende totalmente del cuidado y apoyo de los adultos.
- Un niño herido está condenado a ser un adulto fracasado.
- Los niños y las niñas con padres o madres violentos serán padres o madres violentos.
- Las condiciones de violencia y pobreza imposibilitan la construcción de proyectos de vida exitosos.

En plenaria se socializan las reflexiones de los diferentes grupos de discusión, previa selección de relatores, quienes serán los encargados de cerrar la socialización de las propuestas con las conclusiones que vinculen los aportes de todos y todas, haciendo énfasis en aquellas con mayor acogida entre el grupo en general.

Posteriormente, se entrega a cada uno de los subgrupos la **lectura de apoyo 5**. “*Simulacro de participación en una investigación de resiliencia*”. Se asigna un tiempo oportuno de trabajo. Se realiza una lectura colectiva de las respuestas dadas a las reflexiones y finalmente se invita a contrastar estas reflexiones con los pre-conceptos previos abordados, con respecto a la infancia y la juventud en condiciones de adversidad.

En plenaria se promueve sacar las conclusiones generales y se sugiere transformar de manera colectiva las frases activadoras iniciales (pre concepciones), en nuevas frases que rompan con las falsas creencias y brinden un nuevo contexto con respecto a la frase “los niños, las niñas, los jóvenes y su posibilidad de afrontar el entorno que los rodea”.

2. Momento

Es muy importante que los docentes reconozcan la importancia de no dejarse llevar por los prejuicios, estereotipos ni primeras intenciones, como requisito que permite promover el pleno desarrollo de los menores. Lo dicho es especialmente importante tratándose de niños y niñas afectados por la violencia.

Se busca continuar la reflexión sobre la posibilidad de que existan unos o algunos preconceptos en la práctica pedagógica de los docentes y las consecuencias que de ello se derivan. Igualmente se pretende provocar un análisis de las dinámicas que pueden llevar a deconstruir creencias y reconstruir propuestas de interacción con los estudiantes y a establecer el papel de la argumentación como elemento clave de persuasión para asumir opiniones diferentes a las iniciales. Los diferentes elementos mencionados son básicos para construir actitudes y competencias orientadas a apoyar a los estudiantes cuando deben enfrentar la adversidad.

Se divide a los docentes en dos grupos y se les propone que a partir de la experiencia concreta vivida durante el transcurso del ejercicio y de las observaciones hechas por los docentes (observadores), intercambien reflexiones y obtengan conclusiones entorno a:

El primer grupo:

- La presencia en el debate de prejuicios o estereotipos respecto de la capacidad de los niños y niñas de afrontar la adversidad.
- La importancia de que los docentes superen creencias y estereotipos comunes en la actividad docente.
- La importancia de la superación de los prejuicios o estereotipos en las relaciones sociales de los estudiantes.

El segundo grupo:

- La capacidad de argumentación de los docentes y lo que se requiere para cualificarla.
- El papel de la argumentación en la transformación de prejuicios o estereotipos.
- El desarrollo de la capacidad de argumentación de los estudiantes y la forma como pueden guiar los docentes su cualificación.

Lectura de apoyo n°. 5

Simulacro de participación en una investigación de resiliencia

Características generales: estudio de carácter longitudinal (20 años) realizado con 142 niños y niñas, de los "0" a los "12", años pertenecientes a familias consideradas de alto riesgo por:

Vivir en situaciones de pobreza extrema. Padres y/o madres con problemas comportamentales: alcohólicos, violentos, delincuentes, expendedores de drogas, entre otros; con bajo nivel de escolaridad y desempleo constante.

Condiciones familiares disfuncionales: violencia intrafamiliar, abuso sexual, escasa comunicación.

Variables vinculantes para el estudio: la psicopatología y los trastornos del desarrollo en niños y niñas.

Premisa de investigación inicial: nacer en la pobreza y vivir en ambientes psicológicamente insanos son condiciones significativamente riesgosas para la salud física y mental de las personas (trastornos del desarrollo). Por lo que los niños y niñas que se desarrollen bajo estas condiciones adversas desarrollarán desórdenes emocionales y comportamentales (psicopatología).

Resultados encontrados: 79 de los niños y niñas de la población en estudio (56%) revelan historias de vida sanas y exitosas (ciclos educativos básicos finalizados, empleos estables, familias funcionales, adultos con buenos niveles de vinculación emocional, familiar, relacional y laboral) en lugar de psicopatologías.

Nueva pregunta de investigación: ¿Por qué algunos niños y niñas frente a situaciones significativamente adversas logran salir adelante, llegando a desarrollarse psicosocialmente de manera armónica, mientras que todo predice una evolución negativa?

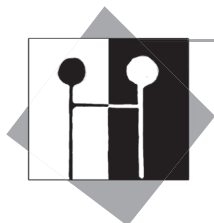
Cuestionamientos anexos de reflexión:

- ¿Cómo se puede describir el fenómeno o dinámica que se presenta?
- ¿Cuáles características personales pueden estar asociadas (actitudes, temperamento y comportamientos)?
- ¿Cuáles elementos se puede suponer han estado presentes en el ambiente de desarrollo?
- ¿Qué nuevos elementos está aportando este fenómeno social a la educación?

Nota: Los investigadores pueden hacer uso de los saberes previos que se ha construido durante los anteriores ejercicios de formación.

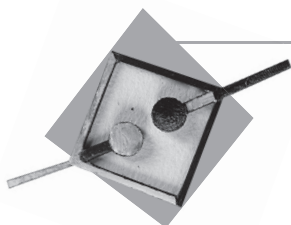
Quinta acción pedagógica

Vinculando la resiliencia a la escuela y a la práctica docente. La ética del cuidado



Asunto en cuestión

A partir del manejo que los y las docentes han logrado a esta altura del proceso sobre la resiliencia y sobre sus estrategias de activación, surge la oportunidad para establecer, de manera explícita, las conexiones conceptuales y prácticas entre la escuela, la actividad pedagógica de los docentes y la resiliencia. Es también el momento para explorar otras motivaciones y para que los docentes se interesen en desarrollar en los estudiantes la resiliencia, en este caso, desde el mundo emocional implícito en la ética del cuidado.



Formación para la transformación

- Establecer con los docentes la relación entre la resiliencia y la actividad docente.
- Promover una actitud protectora de los docentes.



Aprender haciendo

1. Momento

Se invita a los docentes a reflexionar, a partir de las nociones, conceptos conocimientos y experiencias previas, sobre las siguientes preguntas

- ¿Cuáles elementos deben estar presentes en la escuela para consolidarse como espacio promotor del desarrollo de la resiliencia en los estudiantes?
- ¿De qué forma los y las docentes pueden convertirse en instrumentos facilitadores de la construcción de resiliencia?

Se invita a sacar conclusiones, primero en los grupos y luego en plenaria, a partir de la socialización de los resultados obtenidos. Se entrega a cada uno de los grupos la **lectura de apoyo 6**. *“La resiliencia como estrategia fundamental para abordar los retos educativos derivados de contextos de violencia”*. La lectura de este documento debe contribuir a la cualificación conceptual de los docentes, acerca de la relación entre resiliencia, escuela y labor docente; se facilita una lectura colectiva y se motiva una ronda de conclusiones, abordando las dos preguntas formuladas inicialmente y todas aquellas que los participantes consideren pertinentes.

2. Momento

Asegurar que los docentes estén interesados en apoyar de manera particular a niños y niñas afectados por la violencia, supone reconocer, activar o re-activar en ellos, su disposición a brindar protección y cuidado a los menores. Se recomienda a quien dirija este ejercicio observar la dinámica de los grupos y registrar las historias creadas como elementos activadores de las reflexiones posteriores.

Invite a los docentes a conformar subgrupos hasta seis personas. Entregue *un huevo real* a cada grupo y materiales suficientes para el siguiente ejercicio. (palitos de pincho, lanas, marcadores, pegantes). Es posible que la didáctica de este ejercicio pueda generar situaciones estresantes y podrían presentarse accidentes ante los cuales usted debe brindar apoyo e invitar a la reflexión sobre lo acontecido.

Cada grupo realizará una construcción con la madera y el hilo para evitar que su trabajo se rompa al caer al suelo. Todas las posibilidades de construcción son válidas, pero es necesaria una excelente planeación para evitar contratiempos y que los docentes caigan en lugares comunes, tales como hacer una casita. Propóngales personificar en ese huevo a un niño o una niña y a elaborar una historia escrita del personaje, asociada a condiciones de vulnerabilidad derivadas de contextos violentos.

Una vez elaborado el personaje y la historia, invite a los docentes a construir una estructura con los palitos de pincho y las lanas. Esta estructura se hará para proteger al personaje de posibles accidentes, pero también para facilitar que pueda trasladarse de un lugar a otro sin peligro. La estructura simboliza la protección del niño o la niña, por lo mismo no puede ser demasiado protectora que no le facilite la acción, ni demasiado flexible que acentúe fragilidades.

Luego de que cada grupo demuestre que efectivamente la construcción es la indicada, cada grupo reflexionará sobre lo creado y se apoyará en las siguientes preguntas provocadoras:

- ¿Qué habilidades y actitudes puso en movimiento para proteger al niño o la niña?
- ¿Qué relación existe entre la fragilidad de un huevo y las condiciones de niños y niñas que viven en contextos de violencia?
- ¿Qué relación existe entre la estructura construida y la protección del niño o la niña y la práctica pedagógica del maestro?
- ¿Qué puede representar o simbolizar cada uno de los elementos de la construcción?
- ¿De qué protege, cómo lo hace y qué cuida cada docente en sus estudiantes?
- ¿Qué relación se puede establecer entre el cuidado que hacen los docentes de sus estudiantes y el desarrollo de competencias ciudadanas?
- ¿Qué relación existe entre el cuidado que cada docente realiza y la activación de la resiliencia en los estudiantes?

Se propone a los docentes que de manera individual y luego en plenaria respondan las preguntas antes formuladas, buscando alcanzar conclusiones comunes. Para cualificar las actitudes de protección y cuidado de los docentes, se les propone una aproximación al *concepto de la ética del cuidado*, el cual se construiría a partir de la posibilidad de *situarse en la posición concreta que se está viviendo e involucrarse en ella con todas las emociones que se están sintiendo*, “respondiendo a las necesidades y preocupaciones concretas de aquellos con los que se está interactuando, tal como lo hace una madre o un padre con su hijo recién nacido”⁶

Se les propone a los docentes que a partir de los conocimientos y experiencias que tengan de manera previa y utilizando como pretexto el párrafo anterior reflexionen sobre:

- ¿Que entienden por Ética del Cuidado?
- ¿Qué relación existe o puede existir entre la ética del cuidado y la labor docente?

Para cualificar la reflexión se entrega la **lectura de apoyo 7**. “*Notas sobre la Ética del Cuidado*”. Realizada la lectura individual se les propone retomar en grupo las dos preguntas propuestas. Se sugiere que cada docente identifique los aportes del texto y la discusión posterior en el conocimiento y la acción pedagógica de los docentes en el tema.

Concluya el ejercicio invitando los docentes a que identifiquen una secuencia de acciones, que los docentes pueden realizar para brindar protección y cuidado a sus estudiantes y proponiéndoles que individualmente definan compromisos para concretarlas. Estos compromisos deberían ser consignados en los diarios pedagógicos de los docentes y los resultados que a partir de tales acciones se alcancen, deberían dar lugar a una diversidad de reflexiones pedagógicas.

Lectura de apoyo n°. 6

La resiliencia como estrategia para abordar retos educativos derivados de contextos de violencia

Las investigaciones en torno a la resiliencia permiten concluir, de manera optimista, que como capacidad derivada de un proceso dinámico de interacción entre la persona y su medio, se puede activar, impulsar, estimular, potenciar o construir en los dos elementos mencionados: el ser y el medio que lo rodea. El reto tiene que ver con establecer escenarios educativos que propicien la formación de niños, niñas y jóvenes

⁶ La formación de competencias Ciudadanas; Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaus Torres, pag 46.

resilientes, capaces de desarrollar sus potencialidades para afrontar la vida, con todas sus circunstancias, en especial las adversas, y construir proyectos generadores de bienestar y felicidad para sí mismos y para su comunidad. En consecuencia, la resiliencia ha conllevado a orientar la tarea educativa, especialmente en situaciones de vulnerabilidad, centralizando la mirada en la estimulación de los factores de protección como alternativas de éxito frente a las situaciones de riesgo.

La escuela como escenario promotor de resiliencia

Rirkín y Hoopman (1991) citados por Henderson y Milstein (2003), definen la resiliencia desde la perspectiva de la educación como “la capacidad para recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad, y desarrollar competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”. El propósito fundamental de vincular la resiliencia a la educación es implementar procesos de formación que garanticen la estimulación de las competencias relacionadas, con el fin de que actúen como escudo protector de riesgo; se trata de generar las condiciones que permitan potencializar el aprendizaje para desarrollar talentos, superar limitaciones y proteger de la adversidad del medio ambiente (Wang & col., 1996).

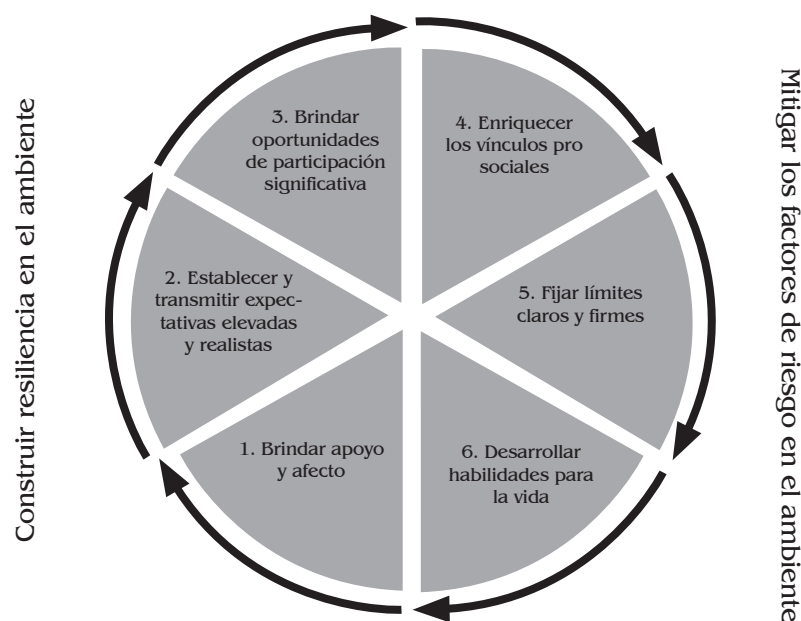
Ya desde 1990, Cruickshank, citado por Wang & col. (1997), hacía mención de instituciones escolares, cuya gestión superaba los resultados esperados, demostrando resultados efectivos en lo concerniente al proceso de enseñanza – aprendizaje, a pesar de las múltiples condiciones de riesgo que las abordaban y que las ponían en riesgo de fracaso escolar. Es decir, instituciones que lograban desafiar los pronósticos pesimistas al igual que los niños, adolescentes, grupos y comunidades resilientes. El estudio realizado por Wang y Col, en 1997, analizaron las influencia de veintidós factores relacionados con la resiliencia escolar y determinaron su nivel de influencia en su desarrollo; los cuatro elementos que encontraron con una significativa incidencia y por lo tanto con la posibilidad de convertirse en facilitadores o en interferentes de la resiliencia son (organizados de acuerdo con su nivel de influencia):

- Prácticas pedagógicas en el aula: Hace referencia a la presencia de al menos un maestro significativo para el estudiante, con quien establezca una estrecha relación y que además de ser modelo de resiliencia, signifique apoyo positivo con propósito y generación de expectativas altas de superación. Maestros con didácticas de aprendizaje encaminadas a reconocer la diversidad, desde sus talentos y necesidades, con clases bien organizadas que motiven la participación y vinculación del estudiante al proceso de enseñanza – aprendizaje, que genere formas de interacción respetuosas entre estudiantes y docentes y climas de aula que favorezcan y maximicen las posibilidades de desarrollo.

- **Hogar y comunidad:** Tiene que ver con recursos ofrecidos por la familia y la comunidad. Una familia que brinde experiencias de aprendizaje que permitan la construcción de una sana autoestima, que favorezca el sentimiento de cuidado, apoyo incondicional y afecto, que facilite una percepción del mundo realista y optimista y que asigne responsabilidades de acuerdo con las edades. Además una comunidad rica en redes de apoyo, bien consolidadas, con altas expectativas de desarrollo, con una buena promoción de ciudadanía y refuerzo constante de la educación como alternativa de superación.
- **El currículo y los planes de estudio:** Da cuenta de currículos sensibles a la diversidad y a los requerimientos individuales de los estudiantes con contenidos desafiantes conectados con su realidad.
- **Las prácticas y políticas institucionales:** Evidencia una escuela que refuerza el compromiso, la superación y la participación de los estudiantes, con tácticas que fortalezcan el sentido de pertenencia y la cohesión grupal en lugar del aislamiento, la individualidad y la incomunicación.

Por otra parte y con respecto a la construcción de resiliencia en la escuela Henderson y Milstein (1998) citados por Melillo (2001), proponen focalizar los esfuerzos de la escuela en la instalación de seis elementos básicos para la activación de la misma, propuesta denominada "La rueda de la resiliencia". A continuación se grafica y expone dicha propuesta:

LA RUEDA DE LA RESILIENCIA



1. **Brindar apoyo y afecto:** por ser el elemento más importante aparece sombreado (sin afecto se reduce de manera significativa las posibilidades de superación de la adversidad). Significa dar respaldo y aliento incondicionales; es estar pendiente de apoyar y contribuir a la solución de las dificultades de los demás, valorar y promover espacios de escucha activa en donde se pueden conocer las necesidades y problemas de los otros, centrarse en las potencialidades y acompañar en la superación de las dificultades.
2. **Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas:** referencia el establecer motivadores eficaces de mejoramiento y orientación de logro fortalecido por el trabajo en equipo en reemplazo de la competencia individual. Es consolidar un ambiente rico en expresiones de reconocimiento (valorar sin magnificar los avances por mínimos que sean) y de reto (“sé que puedes hacerlo”, “yo confío en tus habilidades”, “puedes mejorar los resultados obtenidos”). Los docentes que establecen y transmiten expectativas elevadas evalúan los logros de sus estudiantes de manera personalizada, valoran la diversidad y acompañan a los niños, las niñas y los jóvenes en su proceso de mejoramiento individual.
3. **Brindar oportunidades de participación significativa:** implica brindar a toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo) la oportunidad de participar en las decisiones institucionales importantes. Involucra el asignar una alta cuota de responsabilidad sobre el bienestar de los demás miembros de la comunidad ofreciéndoles espacios para tomar decisiones, planear acciones, fijar metas y resolver problemáticas institucionales.
4. **Enriquecer los vínculos pro sociales:** significa fortalecer los vínculos interpersonales entre los individuos de la comunidad y se basa en las evidencias positivas que sugieren que los niños y niñas, con fuertes vínculos afectivos, incurrir mucho menos en comportamientos de riesgo en comparación con los que carecen de ellos. Implica otorgar roles o responsabilidades importantes entre los diferentes miembros para la consecución de metas y logros colectivos; significa centrarse en las fortalezas individuales y ponerlas al servicio del desempeño colectivo; involucra el trascender del éxito individual al éxito grupal y de esta forma conectarme con los otros en una gran red de apoyo y bienestar; requiere el promover la conformación de grupos por intereses, gustos o expectativas, académicas o sociales, que se conviertan en recursos disponibles del aula y de la institución.
5. **Fijar límites claros y firmes:** Supone establecer políticas y/o normas claras, concisas y coherentes que expliciten las expectativas de comportamiento. Estos límites deben ser constantes y promover la consolidación de climas de convivencia sanos y

generadores de bienestar. Es positivo convocar a la construcción colectiva de acuerdos de convivencia y de acciones formadoras como consecuencia de posibles incumplimientos.

- 6. Desarrollar habilidades para la vida:** Consiste en posibilitar el desarrollo de las actitudes y competencias que facilitan reaccionar de manera resiliente ante circunstancias adversas. Cuando en el ambiente escolar se valora y promueve las actitudes positivas, optimistas, de afrontamiento y orientación hacia el futuro, enriquecidas con un sentido del humor positivo; cuando se establecen estrategias que permiten el desarrollo de una autoestima saludable, una autovaloración positiva, una autoeficacia orientada hacia el logro, comportamientos de autocuidado y de control emocional (competencias intra personales); y cuando se estimula el establecer relaciones positivas con los otros, la empatía, la comunicación efectiva, la toma de perspectiva y la solución de dificultades (competencias inter personales), se está fortaleciendo en los docentes y desarrollando en los estudiantes las habilidades básicas relacionadas con la capacidad de ser resiliente.

Estas competencias se activan de manera significativa en los niños, las niñas y los jóvenes cuando se implementan estrategias metodológicas de carácter cooperativo contextualizadas a las diferentes edades. Si las prácticas pedagógicas incluyen la oportunidad de desarrollar habilidades para la vida se empodera a los estudiantes para saber actuar de manera autónoma y asertiva jugando un rol activo y exitoso en su formación académica y social; de manera adicional se facilita la interacción docente – estudiante al favorecer la generación de un ambiente escolar respetuoso, participativo, protector e incluyente.

Finalmente, de acuerdo con la propuesta de los autores, los tres primeros elementos ambientales actúan como constructores de resiliencia y los tres últimos sirven como factores protectores de riesgo.

Los y las docentes como “instrumentos” facilitadores de resiliencia

En la sección anterior se describieron las características de una escuela como promotora de resiliencia; ahora es de vital importancia reflexionar sobre los y las educadoras como instrumentos facilitadores del desarrollo de factores resilientes desde dos contextos: como modelos y como promotores.

Como se ha venido exponiendo, la resiliencia está relacionada con actitudes, características temperamentales y habilidades intra e inter personales, que aluden a competencias ciudadanas emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras. A manera de información general, las competencias emocionales dan cuenta de habilidades tales como:

manejar con eficacia nuestras propias emociones (control emocional); afrontar con serenidad y acotada susceptibilidad las críticas (toma de perspectiva emocional); percibir, comprender y atender de manera empática las necesidades de los demás (empatía); privilegiar los sentimientos esperanzadores en lugar de los pesimistas (actitud positiva); y establecer una sana distancia emocional y física entre uno mismo y los espacios o situaciones que nos ponen en riesgo físico y/o emocional (cuidado).

Por otra parte, se pueden considerar como ejemplos de habilidades comunicativas el expresar de manera clara y coherente las necesidades y expectativas propias (expresión verbal); el compartir ideas, pensamientos, sentimientos y emociones (comunicación efectiva); el ser capaces de convencer y persuadir a través del poder de la palabra (comunicación persuasiva); y el verbalizar puntos de vista de manera asertiva (comunicación asertiva).

Si somos capaces de entender perspectivas diferentes a las propias, si comprendemos las intenciones detrás de las acciones de los demás, si encontramos de manera anticipada potencialidades y amenazas de posibles acciones o sucesos, si solucionamos los conflictos de manera pacífica y constructiva; si de manera creativa proponemos alternativas de solución a diferentes conflictos, damos evidencia de competencias cognitivas e integradoras.

Los y las docentes en el plano educativo son modelos o evidencias de factores protectores y resilientes. Cuando en la cotidianidad escolar se logra ser ejemplo claro de las habilidades mencionadas, se brinda un modelo educativo de referencia altamente resiliente (López Jiménez, 2008).

Ahora bien, en lo que se refiere con las actitudes y comportamientos del educador promotor de resiliencia se sugiere:

- Ofrecer una actitud de apoyo, escucha e interés.
- Promover la aceptación de la realidad desde una perspectiva realista y optimista.
- Confiar plenamente en las posibilidades que tiene cualquier ser humano de superarse y mejorar.
- Favorecer la construcción de relaciones interpersonales positivas (de apoyo, cuidado y solidaridad).
- Promover la participación en actividades propias de la comunidad educativa.
- Privilegiar las iniciativas institucionales o personales que promuevan resolver las dificultades a partir de los propios recursos.
- Transmitir una percepción de las crisis y los conflictos como situaciones superables que propician el desarrollo personal y comunitario.

El aula, la práctica pedagógica y la resiliencia

El aula vista como un espacio de socialización en el que se puede propiciar el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, favorece plenamente el desarrollo de la resiliencia. Es esta mirada integral la que permite descentralizarse de los aprendizajes académicos y ver el aula como un microcosmos social con formas de interacción, regulación, reconocimiento y sanción plenamente establecidas; es decir, el aula se convierte en el escenario ideal para impulsar en la cotidianidad procesos de formación para la convivencia, los cuales incluyen, sin lugar a dudas, los factores de protección internos y externos asociados con la resiliencia.

Los estilos pedagógicos que favorecen el desarrollo de las competencias mencionadas incluyen los elementos como los descritos a continuación:

1. Estilo de autoridad democrático, abierto al análisis, la comprensión y la construcción colectiva de la norma, congruente con la aplicación de acciones formadoras ante el incumplimiento de los acuerdos colectivos y promotor de la independencia, la individualidad y la autonomía.
2. Normas y límites claros que guíen los comportamientos esperados y regulen adecuadamente las relaciones con el otro.
3. Exploración de las potencialidades, focalización en las fortalezas y valoración de los aportes individuales como estrategia elemental para la construcción de una sana autoestima.
4. Expectativas de logro realistas y altas, que reten los desempeños de los estudiantes hacia el esfuerzo y resultados con buenos niveles de calidad.
5. Resolución pacífica de conflictos y activación de la capacidad de negociación como alternativas de diálogo, reconocimiento de las diferencias y construcción de acuerdos consensuados.
6. Estimulación de la capacidad de vinculación a través de la creación de espacios significativos de encuentro y crecimiento que motiven y faciliten la necesidad de ser parte de grupos con intereses y expectativas comunes.

Además de adoptar estilos pedagógicos favorecedores del desarrollo de las competencias relacionadas con la resiliencia, los educadores pueden usar modelos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la interacción positiva entre pares tales como el aprendizaje cooperativo, en donde se procura favorecer las fortalezas individuales, se aprende a confiar en el otro, a establecer retos colectivos y a construir conjuntamente resultados.

Familia, escuela y resiliencia

Aunque la escuela no tiene incidencia directa en el ámbito familiar, si puede generar oportunidades institucionales para que las familias interactúen, se conozcan y puedan constituirse en una red de apoyo externa. De manera adicional y como parte de los procesos formativos planeados para los padres y madres de familia, se pueden considerar temáticas tales como la disciplina positiva, la resolución pacífica de conflictos, la comunicación asertiva y la resiliencia.

Finalmente y en lo que respecta a la familia como generadora de resiliencia se pueden tratar aspectos tales como la importancia de establecer relaciones de apoyo y cuidado mutuo; el uso de una comunicación franca, realista y optimista que reconozca de manera abierta los problemas y las limitaciones a enfrentar; la búsqueda constante, persistente y creativa de alternativas de solución ante las dificultades que se presenten; la valoración de las habilidades individuales y las potencialidades familiares como recursos existentes a explotar; y, la reafirmación de un sistema de creencias comunes que congreguen y brinden sentimientos de pertenencia.

Comunidad y resiliencia

Así como la familia es fuente de factores que permiten desarrollar la resiliencia, la comunidad también se puede convertir en fuente de resiliencia. De acuerdo con Suarez Ojeda (2001), aquellas comunidades que logran afrontar con éxito situaciones adversas se caracterizan por la presencia de los elementos siguientes: identidad cultural (los individuos están cohesionados por creencias, valores e intereses comunes que les hacen sentir pertenencia hacia el colectivo); autoestima grupal (se perciben como una comunidad capaz de afrontar con éxito las vicisitudes con el esfuerzo colectivo de todos); humor social (demuestran una tendencia actitudinal de interpretar las situaciones de estrés encontrando el lado cómico o burlesco, “encontrar la comedia en la propia tragedia”); la solidaridad (presencia significativa de lazos que les hacen emerger con fuerza comportamientos de apoyo y cuidado hacia el otro cuando lo necesitan) y la honestidad estatal (concepción o conciencia comunitaria que privilegia y valora el ejercicio honesto de la función pública).

Preguntas de reflexión

- ¿De acuerdo con las propuestas anteriores, el adoptar prácticas resilientes en el quehacer pedagógico supone un trabajo adicional a las funciones normales establecidas como parte del rol docente?

- ¿Qué se requiere para que los y las docentes incluyan de manera intencionada y evidente prácticas pedagógicas favorecedoras de resiliencia?

Lectura de apoyo n° 7

Notas de Francisco Cajiao sobre “La Ética del Cuidado”

Francisco Cajiao asegura que⁷ el “rol principal de la escuela es el cuidado, entendido como el conjunto de acciones positivas que aseguren una mejoría en la calidad de vida de los estudiantes, construyendo un entorno amable y afectivo que les permita establecer relaciones de confianza entre ellos y con los adultos que los acompañan en su proceso de desarrollo. Según este autor “Infortunadamente la función disciplinaria se arraigó de una manera más fuerte que la función de cuidado en las instituciones escolares a lo largo del tiempo”.

Otros autores han definido la ética del cuidado como “la atención consciente, nutrida por la responsabilidad, la solidaridad y la compasión, entendidas como valoraciones sobre lo que constituye la fragilidad de la condición humana”

Cajiao establece un nexo explícito entre la protección, el cuidado y las competencias ciudadanas. En este sentido asevera que “los educadores tienen la responsabilidad de garantizar un derecho fundamental que va más allá de aprender a leer y escribir, que le permita al niño y al joven sentirse parte de una sociedad, contar con el apoyo de otros seres humanos solidarios, para aprender a vivir en paz y poder participar activamente en las decisiones que afectan su propia vida”.

“Asegurar este derecho fundamental implica cambios profundos en la forma de organizar y dirigir los colegios, en el modo de aproximarse al conocimiento, en los métodos pedagógicos (...) En este enfoque cuentan más las personas que las normas, muchos niños y niñas requieren cuidados especiales, porque tienen que ser ‘curados’ de heridas muy profundas que les impiden aprender, que les dificultan las relaciones con otros, que los hacen violentos o desconfiados”.

Cajiao agrega que si bien “los niños son sujetos de cuidado, también ellos pueden y deben cuidar de sus maestros, de sus compañeros, de sus hermanos, pero además, tienen obligación de cuidar su propio cuerpo, su salud, su aspecto personal, las cosas que usan... Esto significa que el cuidado es una relación de doble vía, en la que se establecen y fortalecen vínculos entre las personas. Desarrollar la atención hacia las necesidades del otro implica avanzar en el conocimiento de las personas, pues para cuidar bien a alguien es necesario conocerlo, saber lo que siente y lo que piensa, respetarlo con todas las diferencias que tiene con respecto a uno mismo”.

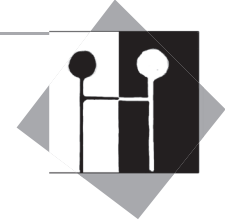
⁷ Apartes de Tomado de notas de una conferencia dictada por el profesor Francisco Cajiao

Sexta acción pedagógica

Relacionando la resiliencia con las competencias ciudadanas. El pensamiento crítico.

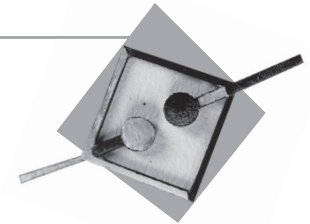
Asunto en cuestión

Es muy importante tener en cuenta las diferentes conexiones que existen entre el universo mental o emocional, el contexto social y la actividad pedagógica. Como se ha expresado atrás existe una relación cercana entre resiliencia y competencias ciudadanas y entre estas dos y la eficacia escolar.



Formación para la transformación

- Lograr la apropiación conceptual, por parte de los docentes, del significado de "competencias ciudadanas" y de los ámbitos y los diferentes tipos de competencias ciudadanas.
- Establecer con los docentes la relación entre la resiliencia y las competencias ciudadanas.



Aprender haciendo

1. Momento

Se propone a los docentes que, en grupos, a partir de sus conocimientos y experiencias, intercambien opiniones sobre los siguientes aspectos:

- El concepto de competencias en general.
- El concepto de competencias ciudadanas en particular.

Se les invita a establecer conclusiones preliminares, de todo el grupo, sobre el alcance de estos conceptos. Se les entrega copia de las secciones "*Las competencias ciudadanas en contextos de violencia*" y "*Resiliencia y competencias ciudadanas*", incluidas en las consideraciones iniciales de este módulo. Se propone establecer conclusiones finales del grupo sobre los conceptos propuestos, identificando los procesos de cualificación que se hayan alcanzado.

Se sugiere que basados en las actividades realizadas hasta el momento encuentren, de manera colectiva, las competencias ciudadanas que se activaron durante el este proceso. Al respecto se hace un paneo para socializar las respuestas de los grupos.

Posteriormente se les entrega a cada uno de los grupos las lecturas de apoyo en el cual se desarrollan conceptos ligados a tipos de



competencias ciudadanas: al grupo uno la **lectura de apoyo 8**. “*La escucha activa, identificación de emociones, empatía y metacognición*”; al grupo dos la **lectura de apoyo 9**. “*La toma de perspectiva, la argumentación, el pensamiento crítico y el control de emociones*”; y al grupo tres la **lectura de apoyo 10**. “*La generación de opciones, la consideración de consecuencias, la asertividad*”. Ello con el fin de abordar como fuente de clarificación, una contrastación y cualificación de la información respecto de las cuatro competencias ciudadanas específicas.

Una vez leídos las lecturas se pide a los asistentes que ejemplifiquen momentos particulares de los ejercicios realizados en donde se activaron las competencias ciudadanas relacionadas. Se sugiere que basados en las actividades realizadas encuentren de manera colectiva cuáles competencias ciudadanas se activaron durante su desarrollo; se propone la socialización de las respuestas de los grupos.

Se invita a realizar una discusión, primero en grupo y después en plenaria, sobre la relación entre competencias ciudadanas en general y resiliencia. Se les plantea que hagan una reflexión sobre la relación que en particular existe entre la activación de la resiliencia y el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia. Se promueve la discusión en plenaria, a partir de los insumos obtenidos de los grupos y se arriba a conclusiones finales.

2. Momento

Una de las tareas de mayor responsabilidad que asume la escuela cuando está comprometida con el desarrollo de competencias ciudadanas, en contextos de violencia, es promover en sus docentes habilidades para apropiar la información a la cual acceden y conceptualizar lo que ocurre en el aula de clase.

Promover la consolidación del pensamiento crítico en los y las docentes que trabajan con niños y niñas afectadas por la violencia, es un factor que permite afianzar los conocimientos sobre la resiliencia y las competencias ciudadanas que se han ido adquiriendo en este proceso de formación, de tal manera que puedan identificar los problemas que enfrentan en el aula de clase y proyectar soluciones.

Se invita a identificar, de manera personal, errores y fortalezas en relación con la práctica pedagógica de los docentes, buscando que se estimule positiva o negativamente la resiliencia. Se propone que esta reflexión se inicie respondiendo, de manera individual y escrita, a la siguiente pregunta:

- ¿Qué esfuerzos personales se requiere para ser un docente que desarrolla la resiliencia de mis estudiantes?

Se propone continuar la reflexión, de acuerdo con los siguientes aspectos:

- La capacidad perceptiva de las condiciones y circunstancias de sus estudiantes.
- La capacidad de auto regulación
- La capacidad de auto- control emocional.
- La capacidad de hacer valoraciones justas de los estudiantes.
- La capacidad de auto cuestionar y modificar la práctica pedagógica.

Finalmente, se les sugiere a los docentes que identifiquen los compromisos de mejoramiento de su práctica pedagógica, de tal manera que sea activadora de la resiliencia, precisando las metas que buscan alcanzar.

Lectura de apoyo n°. 8

La escucha activa, la identificación de emociones, la empatía y la meta cognición

Las competencias ciudadanas hacen referencia a las nociones y habilidades que permiten a las personas actuar de manera constructiva y responsable en los ambientes de convivencia con los cuales está vinculado. Es decir, que para su desarrollo se requiere el manejo básico de conocimientos relacionados con el ser ciudadano, el contar con habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras y el estar inmerso en ambientes que promuevan la adquisición y ejercicio de dichas nociones y habilidades.

De una manera general los elementos mencionados pueden definirse de la siguiente forma:

- **Conocimientos:** información básica relacionada con la formación ciudadana.
- **Competencias cognitivas:** procesos mentales que promueven el ejercicio de la ciudadanía.
- **Competencias emocionales:** habilidades afectivas que cualifican la interacción social con el otro.
- **Competencias comunicativas:** habilidades que favorecen el entendimiento con el otro a través del diálogo.
- **Competencias integradoras:** competencias más amplias que se enmarcan en el contexto de ciudadanía y que incluyen la activación integrada de algunos de los elementos anteriores; por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos.

En este documento se dan algunos elementos conceptuales básicos con respecto a cuatro competencias relacionadas con el ser ciudadano:

la *escucha activa*, que permite reconocer y valorar los aportes de los demás como elementos clave para la toma de perspectiva cognitiva y la posibilidad del establecimiento de acuerdos colectivos; la *identificación de emociones* en sí mismo y en los demás, como elemento vital que propicia su manejo y utilización adecuada en los diversos ambientes sociales en los que convivimos (desempeño emocional competente); la *empatía*, como facilitadora del entendimiento entre las personas y promotora de comportamientos de cuidado hacia el otro; la *metacognición*, como factor que propicia la posibilidad de mejorar nuestros propios aprendizajes a partir de la auto reflexión.

- **La *escucha activa*** es la habilidad comunicativa que hace referencia a la capacidad de disponerse a percibir el lugar del otro, asegurarse de comprender lo que nos están comunicando y hacer evidente que está siendo escuchado; es decir, requiere centralizar la escucha en el punto de vista de quien habla, interpretando sus ideas, emociones y pretextos. Para lograrlo es necesario que quien escucha focalice su atención en quien habla, evite interrupciones generadas por aportes personales y se libere de las emociones, ideas o pensamientos propios que conllevan a juzgar lo que el hablante está diciendo. Aunque la escucha activa es uno de los principios fundamentales de la comunicación, generalmente es una de las mayores debilidades del proceso comunicativo; se recomienda entonces desarrollar algunas habilidades asociadas como la empatía, el parafraseo o el resumir, como elementos que facilitan el desarrollo de esta habilidad de orden comunicacional.
- **La *identificación de emociones*** es una habilidad emocional intra e inter personal, relacionada con el reconocer y comprender los estados afectivos provocados por sucesos o eventos, tales como la ira, la alegría, la tristeza, la sorpresa, el miedo, la aversión, la culpa, la humillación, la indignación, la angustia y el pánico, entre otros. Las emociones son una respuesta temporal adaptativa generada por las por condiciones del entorno y pueden reconocerse por las respuestas fisiológicas, corporales y comportamentales que las caracterizan; cuando se identifican las emociones se está dando el primer paso hacia su control en sí mismo o en los demás.
- **La *empatía*** es una habilidad emocional interpersonal, definida como la capacidad de inferir los pensamientos, sentimientos y emociones de los demás, provocando en el plano personal comprensión y simpatía hacia ellos. En otras palabras, es la habilidad de leer la emocionalidad del otro, interpretarla y significarla para comprender sus reacciones frente a los eventos y acompañarlos de manera asertiva a sus necesidades afectivas. Ser empático no incluye necesariamente el estar de acuerdo y apoyar las actitudes y comportamientos de los demás, apartando nuestras

propias opiniones o convicciones; es simplemente entender que hay manifestaciones y respuestas comportamentales diferentes a las opciones propias y que las mismas son el resultado de motivaciones e historias de vida particulares.

- **La metacognición** es una habilidad cognitiva relacionada con la capacidad de reflexionar sobre los propios saberes o comportamientos cognitivos o emocionales, para lograr fijar aprendizajes significativos que conlleven a ejercer auto regulaciones en beneficio de transformaciones o mejoramientos personales. Con la metacognición se facilita desde la autocrítica el reconocimiento de los errores en la relación con uno mismo y con los demás.

Lectura de apoyo n.º 9

La toma de perspectiva, la argumentación, el pensamiento crítico y el control de emociones

Tres de las competencias ciudadanas cognitivas que facilitan el desempeño responsable y solidario como ciudadanos, son: la toma de perspectiva, la argumentación y el pensamiento crítico. A continuación se realizan algunas breves definiciones sobre cada una de ellas:

- **La toma de perspectiva**, como competencia de tipo cognitivo, promueve el análisis y entendimiento del punto de vista del otro, a partir de su pretexto cognitivo y emocional; esta habilidad facilita comprender que sobre una misma realidad pueden existir diferentes explicaciones o aproximaciones, dependiendo de cada uno de los protagonistas. La toma de perspectiva es fundamental para el logro de algunas competencias ciudadanas integradoras, tales como la resolución pacífica de conflictos.
- **La argumentación** es la capacidad comunicativa que permite encontrar las razones o explicaciones que validan los puntos de vista propios y con los que generalmente se intenta persuadir a los demás. El ejercicio de la argumentación permite mediante el diálogo establecer acuerdos mutuos (aceptados por las partes), sin tener que recurrir a formas de imposición.
- **El pensamiento crítico** permite contrastar, analizar y evaluar la validez de ideas, opiniones o argumentos, en especial de aquellas que son aceptadas como verdaderas en la sociedad. El pensamiento crítico es el activador de las transformaciones sociales a nivel de paradigmas, porque es el que permite cuestionar lo que sucede y proyectar los beneficios de posibles cambios. Este tipo de pensamiento implica evitar los prejuicios cognitivos, analizar los argumentos y evaluar las fuentes de información.

- **El control de emociones** alude a la regulación o en ocasiones modificación de los estados anímicos. En realidad, supone una capacidad que involucra la identificación de las emociones y su moderación, cuando éstos no son asertivos en un contexto determinado; para ello, se requiere de estrategias de pensamiento o corporales. Con el control de las emociones se facilita la activación de otras destrezas o repertorios.

Lectura de apoyo n°. 10

La generación de opciones, la consideración de consecuencias y la asertividad

La generación de opciones y la consideración de consecuencias son competencias cognitivas que facilitan la toma acertada y oportuna de decisiones que favorezcan el bienestar personal y colectivo. La asertividad es una competencia de carácter comunicativo imprescindible para la consolidación de relaciones interpersonales sanas y constructivas.

- **La generación de opciones:** esta capacidad hace referencia a la proyección de múltiples posibilidades de acción hacia la búsqueda de posibles soluciones o vías para abordar un conflicto; requiere de un pensamiento creativo y flexible que permita analizar una misma situación desde diferentes perspectivas.
- **La consideración de consecuencias:** es el ser capaz de prever o anticipar las acciones consecuentes, para sí mismo o para los demás, de un comportamiento determinado. Al considerar consecuencias se realiza un proceso de análisis cognitivo que permite la generación de comportamientos de auto cuidado como el alejarse de situaciones riesgosas, provoca la auto regulación de comportamientos, privilegiando los refuerzos positivos en lugar de las sanciones y favorece la toma de decisiones al aportar mayor información para la solución de dificultades.
- **La asertividad:** es definida como la capacidad de expresar de manera oportuna y efectiva las ideas, intereses y pensamientos evitando herir la emocionalidad del oyente. Hace referencia a lograr un punto de equilibrio entre la agresividad y la pasividad comunicativa y con ella se es capaz de defender con tranquilidad y argumentación los puntos de vista propios.

Segunda Parte

Acciones dirigidas a activar en los y las estudiantes la resiliencia

La segunda parte de este módulo está orientado a presentar propuestas para que los docentes activen en los estudiantes la resiliencia, dado que en la parte anterior se trataba de enriquecer la comprensión de los conceptos relativos a las competencias ciudadanas y al desarrollo de actitudes pedagógicas protectoras en los docentes y en sus relaciones cotidianas (con otros docentes y con personas ajenas a la comunidad educativa). Esta sección busca responder las preguntas: ¿Cómo los docentes pueden activar la resiliencia en los estudiantes? y ¿Cuáles acciones se requieren para ello?

Dicho trabajo se basa en tres elementos de intervención que se complementan entre sí: el primero orientado a conocer el estado de la resiliencia de los estudiantes de cada curso y la situación del contexto que favorece o inhibe la activación de la resiliencia; el segundo dirigido a la activación o desarrollo de la resiliencia desde una perspectiva preventiva; y el tercero encaminado al desarrollo de la capacidad resiliente desde una perspectiva restaurativa (en los eventos en los cuales se ha producido afectaciones individuales derivadas de los contextos de violencia).

Primer elemento de intervención Explorando la resiliencia en los/ las estudiantes y en el entorno educativo

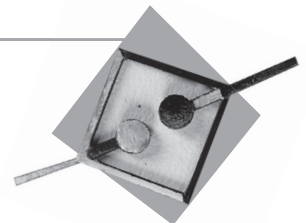
Asunto en cuestión

La resiliencia implica simultáneamente un proceso individual y colectivo, pero quizá su mayor valor atiende a las relaciones pedagógicas dentro de diferentes contextos y entornos. Uno de ellos es precisamente la institución educativa, dado que es allí donde se juegan los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes.



Formación para la transformación:

- Aguzar la mirada de los y las docentes con respecto a los indicadores que alerten sobre los bajos niveles de resiliencia en los y las estudiantes.
- Detectar la presencia de factores facilitadores o no facilitadores de la resiliencia en el entorno educativo.
- Valorar posibles acciones institucionales en curso que contribuyan al desarrollo de la resiliencia.





Aprender haciendo

Este momento se refiere a la lectura del estado de la resiliencia en la institución escolar. La primera parte del ejercicio consiste en organizar la intervención con los estudiantes en la perspectiva de caracterizar su nivel individual de resiliencia e identificar las condiciones del entorno. Los resultados que se obtengan brindan información al docente para precisar los aspectos propuestos en el módulo e identificar los cambios que se van logrando en la capacidad resiliente de los estudiantes y del contexto.

Con el fin de establecer niveles de resiliencia, se invita a los y las participantes a realizar un ejercicio de diagnóstico sobre el nivel de resiliencia de los estudiantes, por parte de los docentes vinculados al proceso, utilizando para ello las guías presentadas en la **lectura de apoyo 11**. Antes de proceder a la realización del ejercicio se sugiere que, primero de manera individual y después en grupo, se analicen las dos propuestas de diagnóstico y se realice una discusión grupal sobre posibilidades, dificultades y soluciones para realizar el diagnóstico en concreto.

Los docentes podrán utilizar una u otra guía y continuar la secuencia de trabajo. Puede también utilizar las dos guías, puesto que son complementarias. Con la guía que incluye la Matriz adaptada de Giselle Silva se pretende establecer el nivel de resiliencia en el cual se encuentran los estudiantes. Con la Matriz adaptada Henderson y Milstein se busca identificar si las condiciones del entorno son o no propicias para el desarrollo de la resiliencia. En el evento de que se decidan trabajar ambas caracterizaciones se sugiere dividir el esfuerzo en dos actividades separadas, dada la complejidad que tiene su aplicación.

La segunda parte del ejercicio señala la posibilidad de que los y las docentes participantes realicen un diagnóstico real en los cursos con los cuales cada uno de ellos/as trabaja, identificando todos los aspectos incluidos en las dos matrices, de tal forma que les permita contar con información para responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan preparados están los estudiantes para afrontar las dificultades que se derivan de los contextos violentos en los cuales habitan?
- ¿Existen grupos o estudiantes que se ubican sustancialmente por encima del promedio en términos de capacidad resiliente?
- ¿Existen grupos o personas que se ubiquen por debajo del promedio en términos de resiliencia?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del entorno en relación con la activación de la resiliencia de los estudiantes?

Se propone a los docentes que consignen los hallazgos encontrados en la aplicación de las dos matrices y las consecuencias que de allí se derivan. Puede utilizarse el diario pedagógico o elaborarse un documento

formal para recoger esos resultados. Se sugiere que los resultados individuales sean socializados con los demás docentes que han participado del proceso de formación, para enriquecer las comprensiones del tema.

Segundo elemento de intervención Activación o desarrollo de la resiliencia desde una perspectiva preventiva

Este momento hace referencia a la formación preventiva de la resiliencia con todos los y las estudiantes. Una de las labores más importantes de la escuela que se encuentra en contextos de violencia, es desplegar estrategias para activar la resiliencia en los estudiantes antes de que ocurran afectaciones o cuando éstas se mantienen en el tiempo, con el fin de plantear con condiciones para evitar que se prolonguen, complejicen o profundicen los problemas. La estrategia preventiva tiene la ventaja de que puede ser implementada con todos los estudiantes que integran un curso o una institución educativa.

El desarrollo del trabajo con los estudiantes a partir de la implementación de las herramientas descritas a continuación, permite ser coherentes con los principios pedagógicos del PPN: inclusión, protección y garantía de derechos. Es una propuesta de inclusión, en la medida en que privilegia la vinculación de la totalidad de los estudiantes desde la valoración de las diferencias. Tiene una perspectiva protectora porque concentra el esfuerzo colectivo en torno al apoyo y el cuidado mutuo. Finalmente, es también una propuesta de garantía de derechos, dado que se pasa del marco conceptual de referencia de los derechos a la práctica cotidiana de los mismos (el crecer en un ambiente sano y afectuoso que les permita ser felices; el recibir una formación en tolerancia que les facilite entender y valorar las diferencias y el ser protegidos de cualquier tipo de discriminación entre otros). Las estrategias que se proponen para la formación preventiva de la resiliencia son las siguientes:

1. La práctica pedagógica resiliente
2. Programa de apoyo a grupos estudiantiles
3. La mediación estudiantil
4. El aprendizaje cooperativo
5. Los pactos en el aula

Dichas estrategias son vinculadas en esta sección del módulo con la activación de factores protectores o mitigadores de riesgo relacionados con el desarrollo de la resiliencia. Se sugiere que el equipo pedagógico de apoyo dé a conocer las propuestas a quienes participan del proceso y las ponga en consideración y análisis colectivo para que decidan, desde las condiciones del contexto, cuáles pueden ser implementadas y la forma operativa de hacerlo.

Algunos de estos ejercicios están relacionados de manera directa con el desarrollo competencias ciudadanas concretas. Para su implementación, es importante evaluar la pertinencia de las edades de los estudiantes con quienes se pretende trabajar y también acotar el nivel de impacto, en la medida en que el desarrollo de competencias ciudadanas requiere de su uso y exposición constante; no basta con solo una o pocas intervenciones (la consolidación de las competencias ciudadanas depende de su promoción continua y cotidiana). Para tal efecto, se incluyen pistas conceptuales y metodológicas orientadas a guiar a los docentes para que construyan estrategias de mediano o largo alcance en los tópicos abordados.

Primera acción de intervención Explorar la activación de la resiliencia a partir del quehacer docente: La práctica pedagógica resiliente

Un elemento de impacto significativo en la construcción de resiliencia con los y las estudiantes es partir de la misma práctica pedagógica; se pretende promover que los docentes involucren de manera intencionada actitudes y comportamientos promotores de resiliencia. Tal y como lo plantean Brikcart y Wolin (1997), se requiere "... brindar desde las didácticas personales oportunidades para desarrollar prácticas comportamentales asociadas con la resiliencia en su instrucción diaria...".

El trabajo paralelo entre construcción de resiliencia y mitigación de riesgo, no evitará la presentación de situaciones adversas pero sí empodera a los estudiantes para saber afrontarlas y superarlas.

Motive una reflexión personal en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo desde mi práctica personal estoy actualmente estimulando en mis estudiantes el desarrollo de las competencias ciudadanas referidas en el ejercicio de diagnóstico?
- ¿Qué acciones o procesos a nivel institucional en curso promueven el desarrollo de las mismas?
- ¿Con qué evidencias de cualificación se cuenta?

El resultado final debe ser una matriz de necesidades. Se sugiere que los docentes formalicen los resultados e interactúen con los demás docentes para cualificar los aprendizajes.



Se pide a los docentes que retomen el "Cuestionario exploratorio de resiliencia en docentes" individualmente diligenciado de manera previa (**lectura de apoyo 3.**) y el texto en el cual se consignan los estilos pedagógicos que favorecerían este propósito, consultando la lectura de apoyo 6. Con la información obtenida, se sugiere realizar un análisis entre los resultados de dichas auto calificaciones y el resultado de la caracterización del estado de la resiliencia en los estudiantes (**lectura de**

apoyo 11). Posteriormente se promueve identificar entre los docentes y las docentes las necesidades de transformación de la práctica pedagógica, para promover la activación o desarrollo de la resiliencia en sus estudiantes. El producto de este análisis finalmente se complementa con la **lectura de apoyo 12.**

Segunda acción de intervención Activar el factor “Brindar apoyo y afecto”

Los docentes que *construyen relaciones afectivas y cálidas con sus estudiantes o que, alternativamente, promueven que ellos cuenten con al menos un adulto significativo (abuelo(a), hermano(a) mayor, primo(a), amigo(a))* que les permita recurrir a él o a ella cuando lo necesitan, le están brindando una seguridad emocional fundamental para afrontar las adversidades.

Paso 1. Invite a los estudiantes a reflexionar en torno a la confianza entre las personas, a propósito de la letra de un poema de Mario Benedetti “Hagamos Un Trato”:

“Pero hagamos un trato,... yo quisiera contar con usted;.. Es tan bueno saber que usted existe, uno se siente vivo y cuando digo esto,... quiero decir contar, aunque sea hasta dos aunque sea hasta cinco,... no ya para que acuda presuroso en mi auxilio, sino para saber, a ciencia cierta,.... Que usted sabe que puede contar conmigo.”

Paso 2. Invite a los estudiantes a que identifiquen la persona en la cual se apoyan cuando tienen dificultades y problemas graves o cuando enfrentan adversidades de importancia. Una vez hayan identificado la persona, pídeles que determinen cuáles son las actitudes o comportamientos, presentes en esta persona, que les facilita confiar en ella (esta información es valiosa para los docentes porque representa la “imagen del adulto de confianza” que tienen los estudiantes). Es importante que este ejercicio sea realizado también por el docente para que los y las estudiantes observen que también los adultos requieren apoyo y construyen confianza entre ellos; además les permite contrastar información con respecto al “imaginario de adulto de confianza”.

Paso 3. Propóngales afianzar los lazos de afecto y confianza mutua. Para ello, establezca con el grupo: a) los elementos que están ya presentes en la relación y promueven su fortalecimiento; b) los factores que están interfiriendo con la consolidación de la misma; c) las acciones o propuestas concretas de mejoramiento.

Los docentes que quieren adoptar una conducta protectora deben asumir que las relaciones entre los estudiantes y docentes son

significativas, cuando aquellos sienten que son comprendidos y aceptados de manera incondicional, cuando le son reconocidas de manera explícita sus fortalezas individuales y cuando son construidos lazos de confianza que le indican al menor que pueden contar con su afecto y protección. La auto percepción y la auto confianza de los menores se refuerza si cuentan con la oportunidad de que se le entreguen responsabilidades que pueden ser asumidas y se les proponen retos que pueden ser superados, dadas sus capacidades y circunstancias.

La seguridad de los estudiantes para enfrentar las dificultades se refuerza promoviendo su autonomía, de tal manera que puedan hacer valer su punto de vista y establecer los límites en relación con los puntos de vista de los demás. El concepto de autonomía presupone el de autoestima y se conecta directamente con el de asertividad.

La auto estima de los estudiantes puede ser reforzada si la práctica pedagógica valora positivamente el interés de los estudiantes por determinados temas y sus iniciativas de conocimiento; si se reconoce las capacidades alcanzadas y las potencialidades con que cuentan por encima de sus problemas y limitaciones; si se promueve un tipo de auto evaluación que le permita al estudiante detectar fallas y aciertos en el quehacer del aula; si se comprende la necesidad de implementar correctivos; si se promueve la participación activa en las actividades escolares y se establecen formas de comunicación entre docentes y estudiantes, de manera libre, espontánea y desprevenida.

Tercera acción de intervención **Activar el factor protector de la resiliencia “Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas”: Programa de Apoyo a Grupos Estudiantiles**

La estructuración y desarrollo de un programa de apoyo a grupos estudiantiles tiene como finalidad promover la conformación de grupos de estudiantes en torno a intereses o expectativas comunes, ya sean de índole académica, recreativa, cultural, artística, científica y/o deportiva. Dichos grupos se pueden convertir en una estrategia para promover el desarrollo de “vocaciones tempranas”, como vía para construir el sentido de vida y proyección de futuro.

Establecer vínculos es importante para que los estudiantes construyan redes de apoyo e identidad social entre pares, los cuales se conviertan en elementos protectores de riesgo; en estos grupos los niños, las niñas y los jóvenes desarrollan sentido de pertenencia, pueden ofrecer y aceptar ayuda, aprenden a comunicarse de manera asertiva y efectiva, desarrollan control emocional, reconocen el valor de los esfuerzos colectivos, participan pro activamente en el logro de metas grupales, desarrollan confianza en sus habilidades y encuentran momentos lúdicos de esparcimiento y alegría, siendo las emociones positivas un elemento vital.

Algunas escuelas promueven la conformación de grupos estudiantiles como por ejemplo el club de ciencias, las tunas estudiantiles y los

equipos deportivos entre otros, los cuales se movilizan centrados principalmente en su participación en eventos de carácter intra o inter institucional. Se propone aprovechar estos esfuerzos y re orientarlos para que estos escenarios se conviertan en fuentes que favorezcan el desarrollo de la resiliencia de manera sistemática y permanente.

Identifique qué grupos de estudiantes existen alrededor de actividades académicas, artísticas o deportivas e incorpóreles una intencionalidad de resiliencia explícita, de modo que:

1. Se garantice la presencia de un adulto responsable que visiones los alcances de estos grupos y que de manera intencionada y explícita provoque el reforzamiento de la cohesión interna del grupo, de tal forma que se constituya en una mini red de apoyo mutuo y afecto fraterno.
2. Se establezcan dinámicas cotidianas de participación de los integrantes del grupo, con las cuales se refuercen los mecanismos que provoquen la participación de todos los integrantes.
3. Se promueva un ambiente para que el grupo reconozca las habilidades y aportes de cada uno de los integrantes.
4. Se logre que las metas y propósitos del grupo adquieran un significado profundo para sus integrantes, invitándolos a “jugarse” a fondo por sus preferencias vitales.
5. Se determinen objetivos de mejoramiento continuo, con expectativas de desempeño altas y realistas. Acompáñelos en el logro de los mismos, haga evidente los pasos alcanzados durante el “proceso” y evalúe con ellos la calidad de los resultados.

Los clubes de literatura y/o cine arte

Es importante tener en cuenta que para aquellos estudiantes que acaban de pasar o están pasando por situaciones potencialmente adversas es más significativo vincularse con grupos que les permitan equilibrar el estrés emocional por el que pasan. En este caso se recomiendan talleres de lectura, escritura y/o cine clubs que en los que se decanten las experiencias y se imagine un futuro mejor. El objetivo primordial es ayudarlos a conectarse con su resiliencia innata, a través del reconocimiento de su poder personal (Bernard y Marshall, 1997). Obviamente, aunque es decisión voluntaria del estudiante a qué grupo desea pertenecer, los adultos pueden motivarlo a participar de estos sin realizar las explicaciones racionales que justifican su vinculación.

A través de la narrativa y de manera creativa, los niños, las niñas y los jóvenes pueden relatar su propia historia, conectarse con los sentimientos provocados, reconocer los impactos generados y proyectarse hacia escenarios de bienestar. En la literatura se pueden encontrar personajes que a pesar de afrontar diversas dificultades logran sortearlas, por ejemplo: El viejo y el mar, El diario de Ana Frank, Harry Potter,

Charlie y la fábrica de chocolates, Matilda y El club de los detectives incomprendidos.

También se pueden usar biografías de personajes exitosos que convirtieron sus talentos o fortalezas en valiosas herramientas resilientes: casos como los de Primo Levi, Borys Cyrulnik y Victor Frankl (sobrevivientes del holocausto); Henry James, Günter Grass, e Isabel Allende; escritores que encontraron en su “pluma” la fuerza suficiente para salir fortalecidos de eventos traumáticos; genios de la ciencia, de la música o artistas como Stephen Hawking, Verdi, Beethoven, Rachmaninov, Edith Piaf, Maria Callas y la reciente intérprete Susan Boyle; u otros grandes líderes o personajes como Nelson Mandela, Mahatma Gandhi o Hellen Keller.

Otros elementos valiosos son el cine y la música; películas como “La vida es bella”, “En busca de la felicidad” o “Yo soy Sam”, relatan la historia de personajes que encuentran en sí mismos la fortaleza para superar dificultades. También la resiliencia puede ser analizada y proyectada a través de letras de canciones tales como “No me arrepiento de nada” (Edith Piaf), “Como la cigarra” (Maria Elena Walsh), “Mejor que intentes otra vez” (Gondwana), “Resistiré” (Dúo Dinámico) o “Todavía Cantamos” (Víctor Heredia).

Paso 1. Invite a los estudiantes a leer las historias o los cuentos mencionados y a reconocer las canciones sugeridas u otras seleccionadas por el docente.

Paso 2. Propóngales que identifiquen las dificultades que debieron sortear los personajes y la forma como se sobrepusieron.

Paso 3. Sugiera les que identifiquen enseñanzas personales para afrontar las dificultades.

Paso 4. Invite a los estudiantes a identificar cuáles son sus fortalezas más importantes a la hora de enfrentar las dificultades e invítelos a reforzarlas y encontrar otros puntos de apoyo, tanto en la interioridad de cada una o de ellos como de sus relaciones con las demás personas.

Cuarta acción de intervención

Activar el factor “Brindar oportunidades de participación significativa”: La mediación estudiantil.

Es fundamental que los estudiantes se sientan parte de la comunidad educativa o del tejido social interno o externo de la escuela, para activar o para consolidar en ellos su potencial de repuesta a eventos adversos.

El docente puede propiciar o no la participación de los estudiantes, dependiendo de su actitud frente al proceso de enseñanza aprendizaje y sus habilidades metodológicas y didácticas. Los docentes pueden promover la participación de los estudiantes interesándose por conocer

y tener en cuenta las características individuales de sus estudiantes, así como sus condiciones, intereses y sueños, utilizando metodologías activas y realizando sus evaluaciones con la participación de los educandos.

Conocer a los estudiantes para promover su participación es especialmente importante en contextos de violencia toda vez que la agresión puede conducir a que los menores se replieguen hacia su mundo interior; este ensimismamiento dificulta su interacción con los demás y los hace más vulnerables a los efectos de la violencia. Se debe crear una actitud de acogida de sus pares y construir “nichos” en los cuales se produzcan interacciones tuteladas entre los afectados por la violencia y los demás estudiantes que integran la comunidad educativa, promoviendo en todos ellos una disposición de inclusión y solidaridad.

Los ejercicios en grupos pequeños alientan la participación de todos y todas y crean oportunidades para concretar las perspectivas antes presentadas. La experiencia del PPN en la escuela ha sido significativa en la generación de participación a través de distintas manifestaciones del juego del arte y la lúdica en los y las niñas⁸.

Paso 1. Identifique las formas de participación en el aula de clase de los estudiantes afectados por la violencia.

Paso 2. Ensaye mecanismos que propicien la integración de los estudiantes afectados por la violencia con sus pares. Creación de pequeños grupos, realización de juegos, actividades lúdicas, artísticas o recreativas. Sugiera que todos reconozcan explícitamente las habilidades y potencialidades de sus compañeros.

Paso 3. Utilice los hallazgos para que, sin que sea evidente, se fortalezcan la participación de los menores afectados por la violencia al interior del grupo, creando por ejemplo reglas para todos.

Paso 4. Promueva entre los estudiantes la importancia de la cohesión interna como herramienta que favorece el desempeño grupal e individual.

Se sugiere a los docentes que realicen intercambios de conocimientos sobre los procesos impulsados con otros docentes en la institución educativa que propicien la participación de los estudiantes. Retome las experiencias exitosas. Plantee a los docentes la necesidad de contar con una disposición de inclusión y solidaridad y una disposición a entender las condiciones y circunstancias de los niños y niñas afectados por la violencia. Despliegue la creatividad de los docentes para que definan nuevas estrategias que promuevan la participación de sus estudiantes y de los menores afectados por la violencia, en particular.

⁸ Ver el módulo de proyectos pedagógicos con las experiencias resilientes de los proyectos generados por el PPN.

Primer momento: experiencia de mediación

Paso 1. Narre la siguiente experiencia de mediación:

Juan está molesto con su amigo Marcos porque cree que, aunque en general es un buen tipo, a la hora de trabajar es un flojo y un "atenido"; su profesor les indicó que, entre los dos debían realizar una investigación sobre la historia del universo y según el (Juan), Marcos no realizó ningún esfuerzo y le dejó todo el trabajo.

Marcos por su parte considera que Juan es muy complicado y llevado de su parecer. Para realizar el trabajo impuso los aspectos que debían investigar, los horarios en los cuales debían trabajar juntos. Todo porque tiene internet y todas las comodidades de niño rico. Pero lo que más le ha dolido es que le diga a todos los amigos comunes que él es un vago y que le haya dicho a la profe que el (Marcos) no había hecho nada en la investigación.

Lo anterior, según Marcos no es cierto, porque, el (Marcos) trató de reunirse varias veces con Juan y este no se reunió con él, argumentando que, para ese momento tenía otros compromisos; lo más grave es que por esa "sapeada" le pusieron una mala nota y junto con otras materias en que también puede reprobado, está en riesgo de perder el año. Por su parte está dispuesto a "desaparecerle" los libros, para que sepa como es de difícil estudiar cuando no se tienen todas las condiciones.

Cristina que es amiga de ambos conversa con cada uno de ellos y los logra convencer de que es un problema remediable: En las conversaciones entre Cristina y sus dos amigos aparecen soluciones que los dejan a todos conformes: Juan se disculpa públicamente con Marcos y frente a sus amigos comunes reconoce que en general el (Marcos) es juicioso con las actividades que le gustan. Junto con Marcos le piden una oportunidad al profe y este les permite que juntos completen la tarea. Igualmente reconoce ante Marcos que el (Juan) en oportunidades es caprichoso y complicado y decide ser más fresco.

Por su parte Marcos reconoce que es demasiado fresco; entiende que no está bien que, teniendo en riesgo el año lectivo, renuncie a trabajar en grupo ante cualquier dificultad; asume que él, en las condiciones actuales, es quien más necesita de una amistad de un estudiante tan juicioso como la de Juan. Ambos consideran que las cosas que los unen son muy fuertes: La banda de



rock a la que pertenecen, las salidas con las chicas, el fútbol... y muchas cosas más... Pronto están de amigos,... como siempre.

Paso 2. Organice una reflexión sobre la experiencia de mediación propuesta en el ejemplo. Sugiera que recuerden alguna experiencia en la cual hayan realizado una mediación informal como la mencionada y realice un intercambio de experiencias.

Segundo momento: juego teatral

Propóngales a los estudiantes que en grupos realicen un "juego teatral" sobre la mediación. Es importante que los estudiantes entiendan que lo más importante no es que se comporten como actores profesionales, sino que permitan la improvisación y se diviertan en el transcurso de la actividad. Indíqueles que la actividad puede ser desarrollada en grupos o en plenaria, según los docentes se sientan más cómodos.

Paso 1. Seleccione un conflicto de aquellos que regularmente suceden en el aula de clase. Organice una simulación en la cual un grupo asume el rol de una de las partes enfrentadas, uno segundo el de la contraparte, un tercer grupo el papel de mediador y un cuarto grupo el rol de observador.

Paso 2. Proponga a las partes enfrentadas que cuenten sus respectivas versiones del conflicto y de las razones por las cuales no han podido resolver la diferencia.

Paso 3. Invite a quienes actúan como mediadores a promover un clima de distensión y a interactuar con las partes para ir construyendo propuestas de solución. Explíqueles que se pueden encontrar soluciones en las cuales ambas partes logran que sus intereses salgan adelante, otros en las cuales la solución implica ceder en aspectos secundarios concretando los elementos centrales de sus pretensiones y otros en los cuales los acuerdos se refieren a cuestiones mínimas (como mantener una relación a pesar de subsistir las diferencias).

Paso 4. Haga explícito los acuerdos alcanzados y los compromisos que de allí se derivan para las partes.

Paso 5. Proponga a los estudiantes que identifiquen experiencias en las cuales el propio estudiante u otros sujetos han ayudado a evitar que personas que tienen un conflicto eviten radicalizar sus posiciones y se dispongan a explorar soluciones.

Paso 6. Invite a los estudiantes a que reflexionen sobre la importancia de ser capaces de resolver, por ellos mismos o con la ayuda de un compañero, sus conflictos.

La puesta en marcha de una estrategia de mediación escolar supone una serie de momentos que involucran, entre otros, la sensibilización y socialización de la propuesta a la comunidad educativa, la cualificación conceptual y procedimental del grupo de docentes y estudiantes sobre las etapas de la mediación, los principios que la regulan, los tipos de mediación. Igualmente, requiere del desarrollo de habilidades y competencias de los mediadores, según la disposición de la misma institución.⁹

Las experiencias escolares con respecto a los centros de mediación estudiantil arrojan diversos resultados positivos; algunos de ellos dan cuenta de la transformación en la percepción que tienen los estudiantes sobre el conflicto y de la forma como lo resuelven, igualmente se reduce de manera significativa las acciones disciplinarias y la intervención de los adultos en el manejo de los conflictos entre estudiantes, se mejoran las relaciones interpersonales entre pares, se aprende sobre el impacto que causan sobre uno mismo y sobre los demás los actos propios, se ejercitan en la comprensión de puntos de vista diferentes a los propios y, en general, se construyen condiciones favorables para la convivencia.

De acuerdo con Curuchelar (2008), con la mediación se favorece el desarrollo de resiliencia porque se fortalece los rasgos creativos frente al conflicto, se promueve su resolución pacífica, se estimula la habilidad de afrontar asertivamente una situación conflicto y de confrontar respetuosamente al otro y con el ejercicio de proyectarse en el tiempo y anticipar el momento en que el conflicto se ha transformado de manera favorable, se fortalece la visión de que en el futuro es viable la superación y la transformación con acciones de esfuerzo y compromiso.

Quinta acción de intervención Activar el factor “Enriquecer los vínculos pro sociales”: El aprendizaje colaborativo

Lograr que los estudiantes que viven en contextos de violencia tengan definido y asumido el sentido que le han dado a sus propias vidas, les permite afrontar los conflictos de manera más positiva y proyectarse al futuro a pesar de las situaciones de adversidad. Este sentido de vida y proyección de futuro se genera con mayor facilidad cuando los estudiantes logran consolidar vínculos positivos con sus pares.

Lo anterior tiene que ver con el aprendizaje colaborativo, como alternativa didáctica estructurada que organiza dinámicas de interdependencia positiva entre personas, ofreciendo de manera integrada la activación diversos factores relacionados con la resiliencia. Para el efecto realice una experiencia piloto:



⁹ Si se desea contar con mayor información se invita a recurrir al módulo “La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela”, el cual hace también parte de la serie de textos construidos alrededor del programa de desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia.

Paso 1. Conforme grupos de estudiantes en torno a la comprensión, investigación o aplicación práctica de un asunto específico o de un problema significativo para alguna de las áreas del conocimiento o de la vida cotidiana. Se les explica que el propósito es asumir la responsabilidad o resolver el problema, ayudándose mutuamente entre los integrantes del grupo.

En la organización de los grupos se debe incluir a estudiantes con diferentes niveles de competencia académica y distintas características escolares, de tal manera que estén en condiciones de afrontar retos de integración sin poner en riesgo el funcionamiento del grupo. El papel del docente en la organización de los grupos es fundamental para asegurar que se concreten las condiciones ya comentadas. Los estudiantes pueden participar en la selección, siempre que se garantice que el resultado final favorece el trabajo cooperativo.

Paso 2. Proponga la asignación de responsabilidades diferenciadas o complementarias, distribuidas entre los integrantes del grupo, a partir de las necesidades del trabajo, las habilidades y circunstancias de los miembros.

Paso 3. Invítelos a que definan las normas, lo cual es fundamental para asegurar la participación de los estudiantes y el funcionamiento cooperativo del grupo.

Paso 4. Invite a los estudiantes a reunirse para reflexionar sobre el avance de las tareas.

Paso 5. Invite a los estudiantes a evaluar, ellos mismos, el funcionamiento del grupo, teniendo como referente las lógicas del comportamiento cooperativo de sus integrantes, afianzando las fortalezas y resolviendo las dificultades identificadas.

Paso 6. Finalizado el proceso se invita a los estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes positivos y las dificultades que hayan encontrado, en relación con el trabajo cooperativo.

Sexta acción de intervención

Activar el factor “Fijar límites claros y firmes”: Los pactos de aula

El pacto de aula es un instrumento participativo de construcción, seguimiento y transformación de los acuerdos colectivos, el cual permite la construcción de “normas y límites claros que guían los comportamientos esperados y regulan las relaciones interpersonales”. Adicionalmente, los pactos promueven la construcción de relaciones interpersonales respetuosas y facilitan la creación de un ambiente adecuado para la sana convivencia. Por lo tanto, la construcción e implementación de pactos de aula se convierten en una estrategia pedagógica pertinente para la activación de este factor mitigador de riesgo.



Primer momento: re significación del sentido de los pactos de aula

El que los y las docentes conciban el pacto de aula como una herramienta de convivencia y desarrollo de competencias ciudadanas, requiere su apropiación por parte de los adultos, buscando la promoción de la participación auténtica de los estudiantes, el ejercicio de la autoridad desde la democracia, la promoción de la disciplina positiva y la aceptación de la corresponsabilidad, a la luz de un clima aula adecuado para la enseñanza-aprendizaje.

Paso 1. Si previamente en su práctica docente ha elaborado pactos de aula con sus estudiantes, elabore un escrito que contenga los siguientes elementos: a) el propósito de la elaboración del pacto, b) la forma como se realizó, c) los resultados logros obtenidos con el pacto, d) otras observaciones valiosas que tenga con respecto a la experiencia.

Paso 2. Lea la **lectura de apoyo 13**. “Los pactos de aula: una herramienta pedagógica para la promoción de la sana convivencia y el desarrollo de competencias ciudadanas.”

Paso 3. Contraste los elementos de la lectura con el escrito que realizó de manera previa y determine: los elementos comunes, los elementos diferentes, el rol jugado por los estudiantes, el rol jugado por los docentes y los cambios que se promueven desde las concepciones del texto. Finalmente, reflexione a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Por qué el pacto de aula sirve a los intereses de los/las estudiantes?
- ¿Por qué el pacto de aula sirve a los intereses de los/las docentes?
- ¿Por qué el pacto de aula sirve a los intereses de la institución educativa?

Segundo momento: el papel de las reglas en la vida social

Se organiza una actividad deportiva en la cual compiten dos grupos utilizando las reglas clásicas (fútbol, baloncesto, etc.). Se selecciona a un grupo que va a servir de observador del ejercicio (este grupo tomará nota reservada y realizará reflexiones personales sobre el papel de las reglas para organizar una actividad; el acatamiento de las reglas por los participantes, el papel de la auto regulación y la intervención de terceros para hacer cumplir las reglas, las relaciones y diferencias de sentido entre juego y competencia).



Paso 1. Se procede a realizar la actividad deportiva con la intervención de un árbitro. Un primer árbitro sanciona cualquier roce. Se cambia de árbitro y se coloca a otro que sanciona las faltas graves, pero deja jugar. Se cierra este segmento de la actividad.

Paso 2. Se continúa el juego, previo haber sugerido, en privado, a uno de los grupos a que incremente la presión física y haber dado al otro grupo instrucciones para evitar caer en la trampa del roce físico, y por el contrario encontrar estrategias para ganar, construidas alrededor de la habilidad y el trabajo en grupo. Se cierra este segmento de la actividad.

Paso 3. Se invita a los estudiantes a continuar el juego sin árbitro. Se cierra este segmento de la actividad.

Paso 4. Se invita a continuar el juego manteniendo el objetivo final (encestar, anotar goles, o el que se haya seleccionado), pero se suprimen todas las reglas. Se cierra este segmento de la actividad.

Paso 5. Se invita a los grupos a modificar las reglas de tal forma que se logren uno u otro de los siguientes propósitos: mejorar el nivel de competencia, asegurar el juego limpio y garantizar la diversión de quienes participan. Se cierra este segmento de la actividad.

Paso 6. A partir de las anotaciones y las reflexiones del grupo observador, así como de las propias percepciones de los participantes, se organiza una conversación sobre el papel de las reglas en la vida social y la importancia de la auto regulación. Se construyen criterios comunes.

Tercer momento: construcción de un pacto de aula

Una vez intencionada la aceptación y valoración de la norma como elemento regulador de la sana convivencia, se da curso a la adopción de estrategias estructuradas para construir un pacto de aula. Para tal efecto:

1. Realice actividades orientadas a que los estudiantes identifiquen, primero sus intereses individuales como estudiantes y luego los intereses colectivos como grupo de estudiantes.
2. Desarrolle acciones orientadas a establecer los problemas y necesidades de convivencia en el aula de clase.
3. Promueva la construcción consensuada de acuerdos de convivencia. Haga ejercicios de priorización para identificar cuáles de esos son los fundamentales. Adóptelos.
4. Acuerde cuáles son las consecuencias que se derivan de desconocer lo pactado; enfatice en su carácter reparador antes que en el sancionatorio.
5. Organice un mecanismo para el monitoreo y ajuste del pacto.
6. Dependiendo de las necesidades pueden incluir nuevos acuerdos que abarquen aspectos no regulados.

Cuarto momento: el pacto de aula, la participación y la argumentación

Más allá de las indicaciones generales mencionadas en las líneas precedentes, el pacto de aula implica un ejercicio riguroso con amplias



repercusiones en el clima escolar¹⁰. Por lo anterior, se propone realizar ocasionalmente un intercambio de opiniones o grupos de discusión con los estudiantes, en donde se aborden algunos de los elementos aportados por la **lectura de apoyo 13**. “*Los pactos de aula: una herramienta pedagógica para la promoción de la sana convivencia y el desarrollo de competencias ciudadanas*”.

Paso 1. Seleccione alguna idea o concepto relacionada con los pactos de aula (puede ser extraída del documento o un cuestionamiento derivado de la práctica docente) y compártala con los estudiantes (preferiblemente, escríbala en el tablero como punto de referencia).

Paso 2. Inicie el ejercicio a partir de las intuiciones que sobre el tema tengan los estudiantes. Posteriormente lea un texto o textos de apoyo, relacionados con la temática, que favorezca la discusión.

Paso 3. Promueva el intercambio de opiniones entre los estudiantes, en torno a las afirmaciones, motivando su participación y argumentación.

Séptima acción de intervención Activar el factor “Desarrollar habilidades para la vida”: Las competencias ciudadanas.

Uno de los factores de mitigación del riesgo es el desarrollo de habilidades para la vida. Dicha apuesta está íntimamente ligada al desarrollo de competencias ciudadanas. Si bien todo el documento aborda de manera directa o indirecta el desarrollo de competencias ciudadanas, en este apartado se trabajarán ejercicios relacionados con la empatía, la interpretación de intenciones y la anticipación de consecuencias. Téngase en cuenta que son fundamentales para adoptar comportamientos directamente relacionados con el auto cuidado, que permiten que el riesgo de violencia no se transforme en daño o que cuando la afectación está en curso no se agrave y por el contrario las dinámicas dañinas puedan ser afrontadas de la mejor manera.

Con esta acción pedagógica se pretende generar empatía hacia los demás, de acuerdo con la interpretación de sus emociones y sentimientos, la lectura de intenciones y la manifestación de comportamientos empáticos. La identificación de emociones propias y especialmente las de otras personas y la interpretación de intenciones, les permite a estudiantes que viven en contextos de violencia, *adoptar conductas orientadas al auto cuidado*. La empatía es una competencia emocional fundamental para que los estudiantes construyan o mantengan vínculos pro sociales con otros estudiantes y para que cuenten con oportunidades de participación significativa.

¹⁰ Para obtener mayor información sobre la manera de construir un pacto de aula como herramienta pedagógica se sugiere consultar el módulo “Pacto de Aula una estrategia para el desarrollo de las competencias ciudadanas” del proyecto PPN para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia.

Primer momento: identificando emociones

Uno de los elementos iniciales que facilita el actuar de manera empática es reconocer y vincular al otro a través del saludo; este elemento en las relaciones humanas se utilizará como pretexto para la identificación de emociones.

Paso 1. Se dispone el aula de clase, de tal forma que las sillas estén organizadas alrededor y los estudiantes puedan caminar libremente por el centro.

Paso 2. Después de un tiempo corto en donde se ha dejado caminar y explorar el espacio, invite a que a partir de alguna señal saluden al compañero o compañera que está más cerca de manera rápida y continúe caminando; tal ejercicio se hace varias veces.

Paso 3. Proponga una primera variación del ejercicio: dé un tiempo un poco más largo al saludo adicionando la expresión de un estado emocional claramente identificable para el otro (ej.: saludar alegre, triste, con temor, con ira, con asco, con preocupación, con cansancio, etc.).

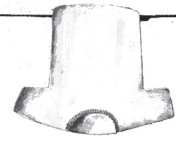
Paso 4. Después de varios ejercicios sugiera una segunda variación: solicite ahora que el saludo tome un tiempo mayor al anterior y que se "acondicione" a la persona por saludar o destinatario del saludo (ej.: ahora saluden como si se encontraran con un compañero o compañera lejana, ahora saluden a su padre, un hermano o hermana, el mejor amigo o amiga, alguien que nos gusta mucho, alguien con quien nos caemos mal, el rector, el novio o novia, a un bebé, etc.).

Paso 5. Proponga una última variación: saludar asumiendo diferentes rasgos de personalidad (un saludo tímido, un saludo efusivamente afectuoso, un saludo osco, un saludo jovial, etc.). Finalice el primer momento, invitando a los participantes a sentarse en el lugar en que quedaron y motive la generación de interpretaciones o aprendizajes con respecto a "sí mismo".

Lo que se pretende es que los estudiantes entiendan que el saludo está condicionado por diferentes elementos, tales como los rasgos de personalidad, los estados de ánimo y la condición de la persona receptora; que comprendan la importancia de descentrarse de sí mismo e interpretar los gestos corporales de los demás, siendo flexibles ante sus estados emocionales y evitando juicios de valor.

Segundo momento: interpretando intenciones

Una de las formas más eficaces de auto cuidado está relacionada con anticiparse a las conductas de otras personas. Esta habilidad entrenada puede permitir a los niños y niñas que viven en contextos de



violencia protegerse cuando los riesgos se van a transformar en agresiones, dándole tiempo para evitarlos o para dar una respuesta.

Paso 1. Invite de nuevo a los estudiantes a caminar por el espacio libremente; después de un tiempo prudente exprese que se harán unas transformaciones a la forma espontánea de caminar; en primer lugar, se caminará “adoptando diferentes identidades” (“primero como camina una persona tímida... ahora hagámoslo como una persona extrovertida lo hace... ahora adoptemos el caminar de alguien temeroso...de alguien alegre... de un “busca pleitos”... como alguien que se siente observado, etc.”).

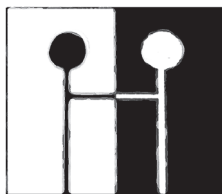
Paso 2. Sugiera una primera variación, la cual consiste en caminar en contexto con algunas “intenciones asociadas”: como alguien que está buscando algo, que va de prisa, que está perdiendo el tiempo, que está persiguiendo a alguien, que se está escondiendo de alguien, que quiere llamar la atención de alguien...

Paso 3. Sugiera una nueva variación: caminar “adoptando ciertos roles” (como un bebé que está aprendiendo a caminar, como una modelo o modelo en pasarela, como un soldado en una parada militar, como lo hace nuestra madre, como un agente de seguridad, como alguien de nuestra edad, como un abuelo o abuela....).

Paso 4. En este momento finalice el ejercicio e invite a interpretar los aprendizajes del mismo; se espera que los estudiantes expongan que a través de la forma de caminar también se interpretan emociones e intenciones y es importante no solo saber significarlas sino responder a ellos de manera adecuada (cuidar a los demás y cuidarnos a nosotros mismos).

Tercer momento: ofreciendo respuestas empáticas

Niños y niñas que viven en contextos de agresión y de violencia pueden aprender a brindar respuestas empáticas, en las interacciones con los demás, de tal forma que se reduzcan las posibilidades de que otros se sientan amenazados o agredidos por la conducta de los menores. Se pretende que los menores sean capaces de transmitir una actitud tranquila frente a terceros.



Paso 1. Invite a los estudiantes a sentarse en sus puestos y entregue la **Lectura de apoyo 14**. “Identificando emociones e interpretando intenciones” como activador de trabajo; explique que en el documento encontrarán algunos casos y unas preguntas de reflexión, las cuales se espera contesten de manera individual. Asigne un tiempo determinado y después conforme grupos de 4 a 6 personas.

Paso 2. Invite a realizar una ronda, compartiendo las respuestas dadas por todos a cada uno de los casos y para finalizar sugiera que entre todos propongan un comportamiento empático ante las situaciones analizadas, es decir, una vez identificado e interpretado su estado anímico y sus intenciones, sugerir un comportamiento apropiado que dé respuesta, acompañe o acoja sus necesidades afectivas o emocionales de los protagonistas.

Paso 3. Invite a una reflexión colectiva en torno a lo siguiente: ¿cómo se sintieron durante la implementación de los ejercicios de formación y cuáles son los aprendizajes significativos que se pueden interpretar? El orientador de la actividad cierra el ejercicio resumiendo los aportes de los estudiantes, adicionando el papel significativo que tiene la empatía como competencia ciudadana emocional vital para la construcción de relaciones interpersonales adecuadas y la importancia de desarrollar las competencias ciudadanas facilitadoras de la misma (la identificación de emociones y la interpretación de intenciones).

Tercer elemento de intervención Activación o desarrollo de la resiliencia en los y las estudiantes desde una perspectiva restaurativa

Para los niños, las niñas y los adolescentes que han pasado recientemente por una situación adversa es imprescindible encontrar en las instituciones escolares un adulto confiable que lo reconozca, lo acoja, lo escuche y le ofrezca la oportunidad de expresar sus emociones y sentimientos, sin que esto represente el que tenga que asumir un rol terapéutico para la elaboración del suceso doloroso. También es importante el papel de sus pares, en tanto facilitadores de su articulación, promotores de comunicación y que provocadores de signos de aceptación.

Por otra parte, en ocasiones los y las docentes, respondiendo a la sensibilidad y agudeza de su mirada frente a la significativa situación de vulnerabilidad en momentos post traumáticos, pueden considerar como oportuno y pertinente realizar una intervención particular para acompañar la superación del evento. El apoyo en algunos casos puede orientarse a que los/as menores que han sufrido puedan reconocer la situación que en que se encuentran, la comprendan, soliciten ayuda o decidan iniciar los cambios necesarios para superar las dificultades. La superación de los problemas puede estar asociada a la posibilidad de conocer o reconocer otras identidades diversas a la propia, que también tienen sus propios problemas, de tal forma que entienda que puede ser apreciado y valorado por otro u otros, aún cuando atraviere situaciones críticas.

Primera acción de intervención

La condición de auto bloqueo y la necesidad de pedir ayuda

Con la siguiente propuesta de formación se ofrece una alternativa de intervención, que a su vez puede leerse como una guía para el diseño de acciones de formación complementarias, construidas por los y las docentes para este contexto particular. La propuesta se organiza con base en la activación de los siguientes elementos:

- Promover la identificación de la situación de auto bloqueo y activar el interés de contar con ayuda externa.
- Promover el control del miedo.
- Reactivar la auto confianza en la propia capacidad de logro.
- Desarrollar la capacidad de tomar distancia racional de los hechos.
- Promover la identificación de opciones frente a los factores de riesgo.

El docente debe tener una disposición para entender cuándo hay situaciones de auto bloqueo de los estudiantes, afinando sus habilidades para captar cómo se producen, reciben e interpretan, los mensajes de los estudiantes que brindan indicios de que esa situación está ocurriendo. Debe provocar escenarios para que los menores expliciten de manera directa o indirecta (por ejemplo, simbólica o a través del juego) sus problemas y angustias y pidan ayuda; igualmente, debe crear nuevas sintonías entre los niños y niñas afectados por la violencia y los demás actores de la comunidad educativa que les permita iniciar y mantener relaciones interpersonales positivas.

Todos los seres humanos tenemos la posibilidad, como “psicólogos naturales” de identificar en los otros y en nosotros mismos estados de ánimo, pensamientos, deseos, intenciones, recuerdos. Activar y potenciar esta competencia pasa por que el docente entienda los sentidos y códigos de los estudiantes y en particular de los afectados por la violencia y no pretender que ellos sean los que carguen con el deber de entender al maestro.

Uno de los aprendizajes de PPN es haber logrado establecer que, en muchas ocasiones, existe una brecha muy grande entre la naturaleza “formal” de la comunicación establecida en el aula de clase y la manera espontánea y desprevenida como los estudiantes se relacionan en la vida. En casos extremos, la comunicación se debe relacionar con símbolos y códigos de comunicación que permitan revelar la angustia interna de los menores. Entender tales circunstancias y establecer nuevas formas de comunicación, está relacionado con acercar estas dos maneras en que se produce la comunicación.

El juego de roles es una buena estrategia para inferir o suponer los puntos de vista de otros y para mantener una buena comunicación. A pesar de que este tipo de ejercicios crea disposiciones, no hay lugar a dudas de que las habilidades se consolidan en la interacción con los otros. Desde la experiencia práctica se pueden hacer recomendaciones a los menores para mantener un buen nivel de comunicación con sus pares, creando costumbres de escuchar con atención, hacer o dejar de hacer preguntas para mantener el ritmo comunicativo (dejar hablar a los demás e intervenir de maneras natural o intencionada según el caso), evitar la utilización de prejuicios, evitar un comportamiento defensivo, etc.

Para trabajar con los estudiantes la importancia de pedir ayuda cuando sea necesaria, se proponen las siguientes acciones:

Paso 1. El docente entrega una copia de la carta escrita a continuación y ésta es leída en voz alta por un voluntario. El docente explica el contexto de producción de la carta (Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, Argentina) y con los alumnos define las características del perfil de la autora.

Paraná, 25 de julio

Querida Lucía:

Estoy muy preocupada. Paso a contarte. A mí se me ocurren cosas que todos critican, dicen siempre los adultos que todos somos iguales, pero yo me siento distinta. A veces me fastidio por esto, quisiera ser de verdad igual que todos, pero siento que no lo soy. En realidad mis padres me dicen que yo no soy lo que esperaban y a esto se añade la maestra, que a diario me contesta: "Marta, ¿siempre con tus ocurrencias? ¿Cuándo vas a crecer, a madurar?" Y de verdad, yo no sé qué hacer. Si hablar con la maestra, tengo miedo; con mis padres, pero ¿entenderán?

Por ahora sos mi consejera, ¿qué harías en mi lugar? ¿Te parece que tengo que cambiar mi manera de ser? ¿De decir las cosas? ¿Quién tiene que cambiar?

Tampoco entiendo mucho lo de madurar, porque crecer, ¡crezco! Mirá, la ropa me queda chica, también los zapatos y las zapatillas: creo que crecer es ser más grande. Pero yo no puedo apurar los años, y los días son de 24 horas. Me pregunto si es malo ser distinta, me parece que sí.

Bueno Lucía, me desahogué, ¿me podés ayudar? Un beso. Contéstame pronto.

P.D. Ah, no le cuentes a nadie lo que me pasa.¹¹

¹¹ Tomado de Susana Gamboa de Vitelleschi. Descubrir valores jugando. Buenos Aires: Bonum, 2003.

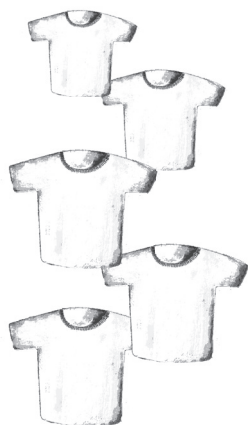
Paso 2. Promueva una reflexión sobre la situación planteada en el texto a través de preguntas como:

- ¿Si estuvieran en el lugar de la autora compartirían su situación con alguien más?
- ¿Qué otras iniciativas se podrían explorar para pedir consejo? ¿Qué harían al recibir una carta como esta?

Paso 3. Se solicita a los estudiantes que reflexionen sobre los elementos escritos a continuación:

- Si tuvieran un problema grave, ¿pedirían ayuda? ¿A quién se la pedirían? ¿Como la pedirían?

Para desarrollar estas preguntas se invita a los estudiantes a que piensen en situaciones que ya hayan vivido. Se les sugiere intercambiar reflexiones sobre aquellos aspectos que consideren pueden compartir con sus compañeros. Es importante que no vean afectado su derecho a la intimidad y reserva de su vida personal.



Segunda acción de intervención La identificación y el manejo de las emociones

Los niños y niñas afectadas por los contextos violentos regularmente pierden el control, se avergüenzan o inhiben sus propias emociones; lograr que las comprendan y recuperen el control sobre las mismas es fundamental para mejorar su capacidad de afrontamiento de las adversidades.

Paso 1. Entregue a los estudiantes cuatro hojas de papel cortadas en forma de óvalo en donde previamente se han realizado agujeros para localizar los ojos, la nariz y la boca. Explique que en cada una de ellas dibujarán expresiones que permitan identificarlas con cuatro emociones: *una con la alegría, una para la tristeza, una para el miedo y otra para la ira* (el o la docente guía el ejercicio haciendo su propuesta, pero indicando que ellos pueden hacer su propia propuesta; lo importante es que la "careta" represente de manera significativa las emociones nombradas). Las cuatro caretas diseñadas finalmente deben tener por una cara el dibujo de las expresiones relacionadas con la emoción y por la otra cara el nombre de la emoción escrita para facilitar su identificación.

Paso 2. Organice el grupo por pares e invite a ubicarse frente a frente; después se informa que van a escuchar algunas situaciones hipotéticas y al finalizar cada uno de ellos debe, en primer lugar, *ponerse* la careta que representa la emoción que les genera el relato escuchado; en segundo lugar, *identificar* la emoción que generó el relato en su

compañero(a), interpretando su careta. En tercer lugar, se debe *pronunciar* en voz alta la emoción identificada en su compañero(a).

El orientador del ejercicio verifica que estén ubicados frente a frente, los invita a permanecer en escucha activa y comienza la lectura de las situaciones hipotéticas una a una (es importante contextualizar o transformar las situaciones que se proponen a las edades evolutivas de los estudiantes, con quienes se trabajará para garantizar que les sean significativas; dependiendo del tiempo o de la disposición se pueden seleccionar algunas de las situaciones):

- Están viendo el programa de televisión favorito y se les pide acostarse a dormir.
- Es el día de la evaluación final de matemáticas y les informan que se aplaza por inasistencia del docente a cargo.
- Encuentras a tu mejor amigo(a) coqueteando abiertamente con tu novio(a).
- Tu familia te informa que van a trasladarse prontamente a vivir a otra ciudad.
- Vas caminando por la calle y de repente un perro pastor alemán se lanza a morderte.
- Informan que se han adelantado las vacaciones escolares.
- Encuentras a una familiar llorando porque la robaron.
- Te despiertas y recuerdas que ese día ingresas a un colegio nuevo.

Es importante que el orientador deje un tiempo prudente, entre la lectura de cada una de las situaciones, para que los estudiantes hagan el ejercicio de escoger la emoción personal que se activa, interpretar la emoción que asocia su compañero ante la misma situación y decirla.

Paso 3. Una vez finalizada la lectura indague a los estudiantes acerca de cómo se sintieron y qué conclusiones saca; busque que el diálogo permita evidenciar o reflexionar sobre elementos como los siguientes: para qué sirven las emociones; cuál es la importancia de identificar en sí mismo las emociones; cual es la importancia de identificarlas en los demás.

Realice intercambio de opiniones sobre las siguientes afirmaciones:

- En general los eventos de la vida cotidiana están asociados a emociones o sentimientos que se activan de manera espontánea en los seres humanos.
- Una misma situación puede provocar emociones diferentes entre las personas y muchas veces la respuesta emocional se asocia con experiencias anteriores.

Tercera acción de intervención La modulación de las emociones

Se sugiere conformar grupos de cuatro a seis estudiantes para que reflexionen sobre controlar las emociones cuando nos están desbordando. En especial reflexione sobre el control del miedo, la ansiedad o del abatimiento, que son las emociones que con más frecuencia se derivan de hechos traumáticos derivados de la violencia.

Primer momento: recuperar la confianza en la capacidad del logro

Paso 1. Realice una remembranza de alguna circunstancia que les produzca miedo o abatimiento y promueva la realización de simulaciones sobre la estrategia utilizada por los alumnos para su auto control. Propóngales intercambiar opiniones sobre la pertinencia y la eficacia en las distintas estrategias.

Paso 2. Invite a leer en grupo la **lectura de apoyo 15** y que respondan a las preguntas de reflexión que aparecen al final del mismo, con el fin de evitar problemas generados por la exacerbación o no manifestación adecuada de las propias emociones.

Paso 3. Realice una plenaria para la socialización de las respuestas dadas por los estudiantes y como cierre promueva la discusión en torno a la importancia de regular la expresión de las manifestaciones emocionales, de saber interpretar el estado emocional del otro y responder asertivamente a dichas manifestaciones.

Quienes han sido afectados por una situación traumática tiende a ver socavada su autoestima. Muchos de los afectados por la violencia se adaptan a las condiciones que le impone el contexto, desdibujándose así su identidad, intereses y preferencias.

Segundo momento: la recuperación de la autoestima

Recuperar la autoestima de los menores afectados por la violencia es fundamental para superar las condiciones adversas impuestas por los contextos violentos. Para el efecto es importante que el o la docente establezcan las características positivas de la personalidad, las fortalezas individuales (intra o interpersonales) y académicas, reconocerlas frente a sus pares y crear dinámicas interactivas. Otro factor fundamental es el reconocimiento de niños y niñas, con respecto a la calidad de personas con características singulares (cultura, género, etc.).

Paso 1. Identifique cuáles son las fortalezas y potencialidades de los estudiantes del curso, que permanecen indemnes, a pesar de los efectos que en ellos ha generado la violencia.



Paso 2. Cree dinámicas o interacciones con otros estudiantes del curso en las cuales se asegure que va a destacarse el niño (a) afectado por la violencia. Una vez este resultado se haya obtenido haga una valoración explícita de los resultados o capacidades de ese estudiante.

Paso 3. Identifique los efectos en el estudiante y en los demás integrantes del grupo y haga una reflexión individual sobre el proceso.

Cuarta acción de intervención La proyección de futuro

Primer Momento: darle a las dificultades su justa dimensión

Paso 1. Invite a los estudiantes a investigar de sus padres situaciones adversas y las estrategias utilizadas para afrontarlas.

Paso 2. Proponga a los estudiantes que conversen sobre el significado de las expresiones: “cuando la noche está más oscura es porque va a amanecer”, “unas son de cal y otras son de arena” y “el tiempo todo lo cura”; complemente el ejercicio compartiendo situaciones de la vida personal en la cual se hayan aplicado estas expresiones populares.

Paso 3. Entregue a los estudiantes una hoja de papel e invite a recordar un evento significativamente adverso acontecido en el pasado lejano o cercano. Solicite que lo cuenten en un escrito. Asigne un tiempo de trabajo individual para que de manera tranquila puedan realizar el ejercicio.

Paso 4. Conforme grupos de 4 a 5 personas e invite a compartir sus historias. Al finalizar indague acerca de cómo se sintieron al escribir sus historias, cómo al contarlas emergen emociones relacionadas con los acontecimientos y qué sintieron al escuchar las historias de sus compañeros y compañeras.

Paso 5. Entregue a cada participante otra hoja de papel para realizar un dibujo que proyecte cómo se ven en un futuro, superando la dificultad tal y como lo lograron los protagonistas de las historias leídas al inicio del ejercicio. Asigne un tiempo de trabajo y al finalizar en plenaria invite a mostrar y describir su dibujo a quienes quieran hacerlo.

Segundo momento: los deseos y los sueños de los estudiantes

Invite a los estudiantes a que, a través del cuento oral, de la escritura o de la pintura identifiquen y socialicen cuáles son sus deseos y sueños en relación con el futuro.

Paso 1. Propóngales que cada uno de ellos construya una cometa, un avión de papel o un artefacto similar que tenga la capacidad de volar y en el cual se puedan plasmar de manera resumida los sueños de cada uno de los estudiantes.





Paso 2. En un acto colectivo “ponga a volar” los sueños. Posteriormente converse sobre lo que cada estudiante cree necesitar para convertir sus sueños en realidades y a contar con el apoyo del docente para lograrlo (en lo que pueda actuar dada su condición de docente).

Tercer momento: Identificación y generación de opciones

Un recurso fundamental para superar situaciones adversas de quienes están afectados por la violencia es la identificación y la generación de opciones que les permita a los estudiantes neutralizar los riesgos y minimizar las afectaciones. Para el efecto se debe activar o afianzar el pensamiento creativo de los estudiantes.

La violencia puede llegar a bloquear por completo la creatividad de los niños y niñas desplazadas, llevándolos a que no encuentren ninguna salida a su situación. En algunos casos las consecuencias del problema afectan inclusive la capacidad de soñar y de jugar, en tanto acciones con-naturales a esta etapa de la vida.

Un ejercicio simple en el cual se promueve la creatividad como parte de una estrategia de activación de la resiliencia puede ser diseñado de la siguiente manera:

Paso 1. Identifique, de manera individual, circunstancias que le estén afectando su libre desarrollo como persona o como estudiante.

Paso 2. Analice diferentes alternativas para que el problema se resuelva o por lo menos para que existan condiciones para explorar soluciones.

Paso 3. Analice qué debe hacer usted y qué puede pedir a otros que hagan para que los resultados mencionados en el párrafo anterior puedan llegar a concretarse.

Paso 4. Seleccione una persona de su confianza con la cual pueda compartir el problema que le afecte y que pueda ayudarlo a identificar y concretar soluciones a la problemática. Realice el intercambio de aproximaciones y la exploración de soluciones con su persona de apoyo.

Paso 5. Identifique si las soluciones identificadas se ampliaron o enriquecieron y si la concreción práctica se facilitó o no.

Después de la implementación de este ejercicio remítase a la **lectura de apoyo 16**. “La creatividad y la identificación y generación de opciones” y reflexione con respecto a los siguientes aspectos:

- ¿Cómo puedo estimular mi propia creatividad?
- ¿Qué elementos puedo vincular en mi práctica pedagógica para desarrollar en mis estudiantes el desarrollo del pensamiento creativo?

Lectura de apoyo n°. 11

Herramientas de diagnóstico

A continuación encuentra dos instrumentos para realizar una línea de base de resiliencia en los y las estudiantes; la primera hace referencia a cuatro competencias ciudadanas y la segunda evalúa la presencia de factores de protección en el medio. Lea uno a uno los indicadores y una vez comprendidas las categorías de evaluación proceda a diligenciar la tabla de resultados.

Diagnóstico de competencias intra e inter personales

-Basado en la propuesta de Giselle Silva-

NIVELES DE RESILIENCIA	Baja	Media	Alta
COMPETENCIAS			
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> •Se bloquea comunicativamente •No reconoce su situación vulnerable •No solicita ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce sus problemas en espacios privados. •Responde a diálogos establecidos por otros. •Solicita ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> •Verbaliza su situación. •Es capaz de entender o inferir sentimientos, símbolos e intereses. •Identifica y crea canales de comunicación.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> •Se disuelve (se invisibiliza en términos de identidad) •Obedece sin opinar •No reconoce su situación. •No solicita ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> •Presenta indicios de reconocer su voz interior, sus intereses y el valor de su propia identidad cultural, de género, etc. •Busca ayuda para afianzar su perspectiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Procede con criterio propio •Construye sus propios juicios y tiene capacidad crítica.
Capacidad de vinculación	<ul style="list-style-type: none"> •Se aísla •No tiene amigos 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiene algún amigo o amiga •Demuestra algunas habilidades para el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiene liderazgo •Reconoce la potencia de las acciones colectiva
Solución de dificultades	<ul style="list-style-type: none"> •No encuentra salidas a situaciones ni propone soluciones a sus problemas •No son conscientes de lo anterior. •No piden ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> •Cuentan con alguna disposición para explorar algunas alternativas de solución de dificultades. •Se apoyan en otros para buscar solución a los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Tienen disposición para explorar diferentes opciones de solución. •Cuentan con la capacidad para entender los retos desde diferentes ángulos.

Cuestionario exploratorio de resiliencia en estudiantes
-Adaptado de la propuesta de Henderson y Milstein-

	EVIDENCIA DE VINCULACIÓN CON FACTORES PROTECTORES	EVIDENCIA DE AUSENCIA DE FACTORES PROTECTORES
Afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> Siente que la escuela provee un sano ambiente afectivo. Siente y demuestra sentido de pertenencia Percibe la escuela como una comunidad. Percibe muchas formas de reconocimiento positivo y gratificación 	<ul style="list-style-type: none"> Se siente marginado en la escuela. Experimenta escasas expresiones de cuidado y protección. Se siente "invisible". No recibe reconocimientos positivos
Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> Considera que toda meta/aspiración positiva puede ser alcanzada. Demuestra confianza en sí mismo y en los demás. Se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo "lo mejor posible" 	<ul style="list-style-type: none"> Ha internalizado la concepción de "yo no puedo". Emplea rótulos negativos para describirse. Tiene poca confianza en sí mismo. Se menosprecia a sí mismo y a los demás. Expresa limitaciones personales basadas en el género, la etnia, el nivel de ingresos familiares u otros factores
Participación significativa	<ul style="list-style-type: none"> Siente que es escuchado en la adopción de decisiones en el aula/escuela. Participa ayudando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías 	<ul style="list-style-type: none"> No reconoce sus talentos/habilidades personales o siente que se ignoran. Es receptor pasivo de los procesos de la escuela. Se muestra apático. Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo.
Vínculos pro sociales	<ul style="list-style-type: none"> Se conecta de manera significativa con al menos uno de los muchos adultos de la escuela. Participa en alguna de las actividades escolares antes, durante y después del horario escolar. Participa en interacciones cooperativa entre pares a través de estrategias de enseñanza y/o programas escolares. Tiene una conexión positiva con el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> No cuenta con vínculos positivos y significativos con pares o adultos. No participa en actividades especiales antes, después ni durante el horario escolar. No entabla interacciones cooperativas con pares. Está privado de los beneficios del aprendizaje.

Indicios para la activación de la resiliencia a través de la práctica pedagógica

1. Brindar apoyo y afecto:

- Sea accesible y esté atento a las necesidades de sus estudiantes.
- Destine un tiempo y espacio para escuchar.
- Acéptelos con sus fortalezas y debilidades.
- Valore, reconozca y favorezca el uso de sus fortalezas.
- Transfiera la percepción de las debilidades como oportunidades para afrontar, mejorar y superar.
- Acompáñelos en la superación de sus debilidades.
- Llámelos por su nombre; hágalos sentir reconocidos y valorados desde su individualidad.
- Otorgue confianza, crea en sus posibilidades de superación.
- Esté atento a señales de riesgo.



2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas:

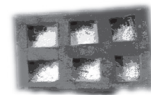
- Haga prevalecer la actitud de "se puede" en el aula.
- Aliente actitudes de esfuerzo y superación.
- Favorezca la percepción de auto eficacia.
- Reconozca los esfuerzos, valore los resultados y genere oportunidades de mejoramiento.
- Rételos a ser cada día mejores seres humanos.
- Motive la orientación de logro hacia la calidad.
- Involúcrelos en el establecimiento de sus estándares de desempeño y en la auto evaluación de su trabajo.
- Retroalimente los avances de manera continuas; evalúe los procesos y no solo los resultados.

3. Brinde oportunidades de participación significativa:

- Motive su participación haciéndolos sentir recursos potenciales más que usuarios pasivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Promueva su autoestima a partir del reconocimiento de derechos y responsabilidades.
- Aliente la participación usando los escenarios formales establecidos.
- Favorezca su participación en la toma de decisiones, establecimiento de metas, formas de evaluación y construcción de acuerdos.
- Hágalos sentir el aula como un escenario propio en donde tienen voz y voto.
- Promueva y participe en reuniones colectivas para solucionar dificultades que se presenten en el aula.

4. Enriquezca los vínculos pro sociales:

- Reconozca sus aportes individuales pero valore aún más las contribuciones que pueden hacer a los otros.
- Favorezca y promueva el que recurran a otros (pares o adultos) para la solución de dificultades.
- Estimule su capacidad de prestar ayuda en lugar de solo recibirla.
- Hágalos sentir un “recurso” para los demás.
- Otorgue roles y responsabilidades individuales que favorezcan el bienestar colectivo.
- Genere el aula la posibilidad de conformar, participar y coordinar grupos de pares por intereses o gustos.
- Ofrezca oportunidades de trabajo colaborativo.





5. Fije límites claros y firmes:

- Construya con ellos un ambiente de aula ordenado, respetuoso, afectuoso, incluyente y motivador que potencie el deseo individual de pertenencia y cuidado.
- Establezca de manera participativa y democrática acuerdos de convivencia que incluyan compromisos académicos, de relación interpersonal y de cuidado físico de los elementos del aula.
- Explícite y refuerce de manera continua las actitudes y comportamientos que se esperan como compromiso individual en beneficio del bienestar colectivo.
- Establezca un estilo de autoridad democrático.
- Valore y aliente la actitud de compartir responsabilidades.

6. Enseñe competencias ciudadanas para la vida:

- Genere emociones positivas
- Aliente actitudes optimistas y esperanzadoras.
- Fortalezca su autonomía valorando sus capacidades.
- Favorezca la actitud de pro actividad frente a las condiciones del contexto.
- Impulse la necesidad de auto cuidado y cuidado del otro.
- Promueva estrategias de resolución pacífica de conflictos activando las capacidades de argumentación y negociación.
- Favorezca la implementación de didácticas que promuevan el trabajo en equipo.
- Privilegie metodologías que impulsen la comunicación entre los estudiantes.
- Invite de manera constante a entender el punto de vista del otro así sea diferente al propio.

Lectura de apoyo n°.13

Los pactos de aula: una herramienta pedagógica para la promoción de la sana convivencia y el desarrollo de competencias ciudadanas

El pacto de aula es un instrumento participativo de construcción, seguimiento y transformación de los acuerdos colectivos que facilitan la creación de un ambiente adecuado para la sana convivencia; es decir, incluye la promoción de relaciones interpersonales respetuosas y de cuidado del otro, facilita el éxito del proceso enseñanza – aprendizaje y promueve el cuidado del ambiente físico.

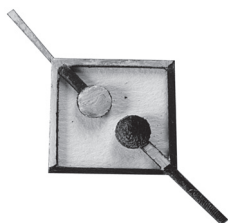
El pacto parte de una lectura de contexto (lo que ocurre en el aula) en donde los docentes y estudiantes definen cuáles son las situaciones problemáticas que interfieren con la consolidación de un ambiente sano de convivencia; son ellos mismos los que proponen los acuerdos que les permitan solucionar dichas dificultades, adicionando acciones de formación y prácticas reparadoras, en lugar de sanciones punitivas, como consecuencia de su incumplimiento. La finalidad de los acuerdos es abordar las actitudes y comportamientos que generan conflictos a través de nuevas formas de interacción propuestas por el grupo en pleno; con las acciones de formación se promueve el compromiso por el cumplimiento de los acuerdos y a su vez se estimula el desarrollo moral (comprender que toda acción o comportamiento tiene una consecuencia que debe ser asumida como parte de la responsabilidad social). Los dos elementos de manera complementaria ofrecen oportunidades de aprendizaje para entender, en la interacción cotidiana, lo que representa vivir en comunidad actuando de manera crítica y responsable, contribuyendo al desarrollo personal y al de su colectivo.

Para que el pacto de aula se convierta en una herramienta pedagógica de formación es importante que los y las docentes re-signifiquen lo que hasta el momento se ha venido trabajando en torno a él:

- No es solo un elemento de control disciplinario.
- No es el ejercicio de imposición de un conjunto de normas y reglas extraídas por los adultos de los manuales de convivencia.
- No es solo un “resultado” que muere cuando apenas ha nacido (se elabora, se publica y se olvida).
- No es un listado de las cosas que no son permitidas en el aula o en la institución.

El pacto de aula es un organismo vivo que se modifica a medida que la dinámica del grupo también lo hace, es decir, pasa por diferentes momentos (construcción, implementación, seguimiento, evaluación y transformación); se constituye entonces en un referente que invita a comportarnos pensando en el otro, promoviendo la formación ciudadana.

¿Cómo se promueve la formación ciudadana a través de los pactos de aula? El pacto, adoptado como instrumento de convivencia, permite democratizar las relaciones, en la medida en que tanto estudiantes como docentes establecen en consenso los acuerdos y las acciones formativas a que haya lugar cuando no sean cumplidos; promueve el diálogo y fortalece la comunicación entre estudiantes y docentes; explicita las actitudes y comportamientos esperados; favorece la *hetero* y *auto* regulación del grupo; facilita la solución de los conflictos en el aula, sin necesidad de recurrir a otras instancias; promueve el sentido de pertenencia en la medida en que se genera una sana percepción de grupo e invita a comprometerse con ser cada día mejores; estimula diversas competencias ciudadanas, tales como, la argumentación, la toma de perspectiva, el control emocional, la anticipación de consecuencias y la escucha activa. Todas ellas, habilidades que favorecen y cualifican la voluntad de participación.



Según lo anterior, el pacto de aula adecuadamente construido e implementado se convierte en una herramienta valiosa para la promoción de la resiliencia, tanto en docentes como en estudiantes, ya que permite construir ambientes de convivencia donde están presentes los tres factores de construcción de resiliencia (brindar apoyo y afecto, establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas, y brindar oportunidades de participación significativa). De manera adicional, el pacto también favorece el desarrollo de las habilidades relacionadas con los elementos protectores de riesgo (enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes y desarrollar habilidades para la vida).

El siguiente cuadro grafica las amenazas y las oportunidades de proceso de construcción o aplicación de pactos de aula, desde la perspectiva dada en este módulo:

OPORTUNIDADES	Transformar el rol y la mirada de los adultos sobre los niños, las niñas y los jóvenes.	AMENAZAS	Temor del adulto a perder protagonismo, autoridad o poder.
	Afianzar las relaciones interpersonales democráticas.		Relaciones interpersonales autoritarias.
	Promover la gestión socio afectiva de la institución.		Gestión institucional centrada en lo académico.
	Incrementar la participación y compromiso de los estudiantes.		Dificultad para repensar el rol de cada integrante de la comunidad educativa.
	Abordar y percibir el conflicto como una oportunidad de mejoramiento, reto y superación.		Tendencia a ocultar o invisibilizar el conflicto.
	Centralizar y promover el esfuerzo y compromiso de toda la comunidad educativa.		Obtener el esfuerzo y compromiso de solo una "parte" del personal docente o directivo docente.
	Movilizar la cultura de la sanción a la cultura de la solución y reparación.		Estructuras institucionales poco flexibles al cambio.

Lectura de apoyo n°. 14

Identificando emociones e interpretando intenciones

Instrucciones: lea los siguientes casos y responde las preguntas relacionadas.

- Al entrar al colegio Felipe, un amigo muy especial, llega caminando de manera inusual: mirando el piso como distraído o absorto y a un ritmo lento; él que siempre llega alegre, caminado rápidamente y saludando a todo el mundo, busca un lugar aislado, se sienta y sigue mirando el piso.
 - ¿Qué emociones o sentimientos se pueden interpretar?
 - ¿Qué intención se pueden interpretar de su comportamiento al buscar un lugar aislado?
 - ¿Usualmente qué haría yo?
- La clase es interrumpida por el coordinador académico para presentarnos la nueva estudiante; nos dice su nombre, el municipio de donde viene y lo que espera con respecto a la acogida por parte de los demás alumnos. Ella nos miró rápidamente y bajó la mirada. En el momento del descanso salió rápidamente y se perdió entre los otros alumnos.
 - ¿Qué emociones o sentimientos se pueden interpretar?
 - ¿Qué intención se pueden interpretar del comportamiento relativo a buscar un lugar aislado?
 - ¿Usualmente qué haría yo?

Lectura de apoyo n°. 15

La necesidad de modular las emociones (El caso de Francisco)

Francisco está sentado en su casa tranquilamente con su novia Alicia, está viendo una película que él seleccionó en el videoclub. Han comprado unos refrescos y las cosas para picar. De momento, su novia comenta: "esa película es un rollo". Francisco interpreta que Alicia quiere

fastidiarla la tarde, se pone tenso y le contesta: “otro día ve tú a elegir la película”. Ella le dice: “siempre te lo tomas todo igual de mal”. Él se pone más tenso, le pregunta: “¿qué quieres decir con eso de que me tomo las cosas igual de mal? Siguen discutiendo hasta que Alicia calla por temor, como es costumbre en ella.

La cara de Francisco refleja tensión y enfado, se siente irritado, levanta la voz. En cuestión de segundos Francisco nota palpitations, irritación, rabia, frustración y pasa de levantar la voz a *explotar*, elevando mucho más el tono y empujando a su novia.

Cuando la empuja ella se levanta para marcharse y mientras sale él le grita: “tienes otro que te interesa más, ¿no?”. Esta situación se repite también en otros ámbitos de la vida de Francisco, casi siempre con personas de su confianza, como sus padres, hermanos y algunos amigos.

Después de la conducta impulsiva que da paso al descontrol de la ira, se tranquiliza y se da cuenta que no tenía por qué empujarla. Se siente arrepentido, aunque sigue pensando que ha sido ella la que ha tenido la culpa de todo.

Trata de hablar con Alicia como si no hubiera pasado nada, incluso propone planes que sabe que a ella le agradan, tratando de compensar su error. También suele acercarse apasionadamente. Necesita que ella lo valore en otros aspectos y lo considere irremplazable.

(Tomado del libro “Como superar el descontrol emocional”, de Angélica Catalán Borja (2010). España: Centro de Psicología Clínica).

Preguntas de reflexión

- ¿Qué piensas en general de la situación que se presenta?
- ¿Cuál es la dificultad de Francisco? ¿Cuál es la dificultad de Alicia?
- ¿Cómo visualizan la relación de pareja de Alicia y Francisco, si continúan juntos y los problemas que desde ya se presentan se profundizan más?
- ¿Qué necesita hacer Francisco para ayudarse a sí mismo? ¿Qué necesita hacer para ayudar a Alicia?
- ¿Qué necesita hacer Alicia para ayudarse a sí misma? ¿Qué necesita hacer Alicia para ayudar a Francisco?

Lectura de apoyo n°. 16

El pensamiento creativo y la identificación y generación de opciones

La creatividad es el conjunto de capacidades que permite generar conceptos, percepciones, hipótesis, posibilidades y productos

singulares o innovadores, frente a los demás y frente a la cultura a la cual se pertenece.

Sin duda alguna el pensamiento creador no está ubicado en un sitio privilegiado en la lista de objetivos de una alta proporción de los maestros. Existen datos que indican que un buen número de maestros no les interesa el niño creador; prefieren al dócil y al conformista. El PPN ha logrado establecer que cambiar esta perspectiva en la cultura individual y en el “hacer pedagógico” de los y las docentes pasa, además de sensibilizarlos, por sugerirles la manera de hacerlo. Durante años se ha desconocido que la creatividad es un proceso educativo intencionado, es decir, que se puede generar creatividad en la escuela y en el salón de clase. Esto depende de la manera cómo el maestro percibe y genera relaciones con sus estudiantes.

El pensamiento creativo, asociado a la capacidad para resolver problemas, puede promoverse activando varios de los aspectos que la componen: la *receptividad* o disponibilidad para explorar, la *flexibilidad* o capacidad para ver y percibir un problema desde diferentes ángulos, la *fluidez* o capacidad para construir nuevas ideas o imágenes, la *originalidad* u ocurrencias por fuera de lo acostumbrado, la *capacidad para establecer conexiones no obvias* entre distintos hechos, la representación o *capacidad* para concretar las ideas en propuestas e ideas en soluciones. El desarrollo de estas habilidades en los y las estudiantes afectados por la violencia les facilitaría enfrentar una vida personal, familiar, escolar y socio comunitaria llena de problemas.

Para desarrollar la creatividad se requiere de promover habilidades relacionadas con: la independencia, la confianza en si mismo, la tolerancia a la ambigüedad, el pensamiento relacional o el carácter multifacético, la tendencia a explorar, la persistencia ante el fracaso y la capacidad para tomar riesgos.

Un niño creativo necesita de un maestro que se dé cuenta de que lo es. Al igual que un niño resiliente necesita ser visto por un entorno que lo asume y lo cultive. El docente puede activar la creatividad en el aula si se desarrolla la percepción a través del ejercicio de la fantasía o si se apoya sin reservas las iniciativas de conocimiento de los estudiantes sin importar salirse un poco del tema. De ahí que sea importante promover formas de comunicación libre, espontánea, eficaz y horizontal, bajo el supuesto de que se puede cometer errores y que es válida la exploración de nuevas interpretaciones o soluciones a los problemas del aula de clase.

Ruta pedagógica para construir una escuela activadora de la resiliencia

La formación de resiliencia en los estudiantes debe ser vista como un proceso que trasciende la simple formación individual, puesto que se basa en competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras. Ello implica la presencia de un estudiante efectivo en su comunicación junto con un adulto dispuesto a escuchar, un estudiante capaz de construir relaciones interpersonales sanas junto a un grupo de pares abierto a su vinculación para poder establecer redes de apoyo, un estudiante hábil en la identificación y control de sus emociones acompañado de compañeros, compañeras y adultos empáticos, que ofrezcan la ayuda afectiva que requiere.

Además de los procesos de formación sugeridos es importante que, partiendo de las experiencias promovidas con los y las docentes articulados al proceso y de los aprendizajes significativos del trabajo con los y las estudiantes, el EPA gestione la institucionalización del proceso de formación en resiliencia en la escuela, de tal forma que sea una apuesta de toda la comunidad educativa, respaldada por todos los estamentos de la institución (consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes y consejo de padres). En la presente guía se propone abordar la institucionalización del programa, dependiendo de las características del colegio y de sus dinámicas particulares; lo cual puede adelantarse de manera simultánea con la formación de los docentes, no necesariamente como una etapa que en bloque se desarrolla al final de la experiencia.

La institucionalización permite la vinculación formal del programa a los documentos que orientan los propósitos y metas del colegio (proyecto educativo institucional y plan de mejoramiento institucional), a la gestión de los estamentos sobre quienes recae la planeación, al seguimiento y a la evaluación para la optimización de los diversos procesos. De igual modo, requiere el respaldo a las secretarías de educación territoriales, las cuales construyen sus planes de apoyo al mejoramiento a partir de los PMI.

Finalmente, la puesta en marcha de las estrategias propuestas, vista como un proceso colectivo de reflexión, cualificación y cambio institucional, ha de partir de un reconocimiento del colectivo y directivo docente, con miras a la generación de actitudes y comportamientos de aceptación. Para involucrar a todos(as) los(as) docentes se propone la realización de una actividad, dentro de una jornada pedagógica institucional, con los siguientes momentos:

Primer momento: socialización de la experiencia significativa previa del Equipo Pedagógico de Apoyo –EPA–

En este momento se busca socializar la experiencia del EPA, en relación con la estrategia de resiliencia y establecer las conexiones con el contexto. Se propone organizar una o varias jornadas pedagógicas, en las cuales se presenten y se discutan las experiencias concretas que el Equipo Pedagógico de Apoyo EPA haya realizado en la institución educativa para formar a docentes en resiliencia y para promover su activación con los estudiantes.

Se sugiere que los docentes presenten su experiencia, organizándola de la siguiente manera:

1. ¿Cómo se ha concretado el proceso de formación de docentes? ¿Qué aspectos se han abordado? ¿Cuál ha sido la metodología utilizada para la formación de los docentes?
2. ¿Qué transformaciones como persona y como docente ha generado el proceso?
3. ¿Cómo se ha establecido la relación entre competencias ciudadanas y resiliencia?
4. ¿Cómo se ha llevado el proceso al aula de clase? ¿Cuáles son los principales aprendizajes en términos de objetivos y propósitos metodológicos y didácticos?
5. ¿Qué transformaciones se han producido en los estudiantes?
6. ¿Qué cambios se han producido en el aula de clase?

Paso 1. Se invita a los restantes docentes de la institución educativa a reflexionar sobre las experiencias presentadas y las temáticas puestas a su consideración. Se propone organizar las conclusiones individuales, estructurándolas como reflexiones de todo el grupo de asistentes a las jornadas pedagógicas.

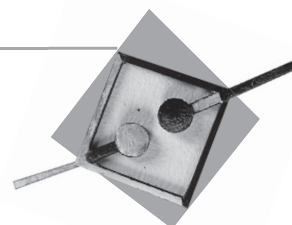
Paso 2. Se plantea a todos los docentes una reflexión sobre la influencia significativa que ejerce el clima del aula en la construcción de habilidades resilientes.

Segundo momento: la resiliencia educativa frente a los factores protectores y minimizadores de riesgo

Se pretende profundizar, con todos los docentes de la institución educativa, en el conocimiento teórico sobre la resiliencia, abordando los factores protectores y los aspectos minimizadores del riesgo.

Formación para la transformación

Definir acciones que promuevan el desarrollo de las competencias ciudadanas relacionadas con la resiliencia en los y las estudiantes.



Encontrar acciones que faciliten la consolidación de elementos protectores en la escuela.

Estimular las competencias ciudadanas escucha activa, generación de opciones, participación democrática, establecimiento de acuerdos y solución de dificultades.



Aprender haciendo

Paso 1. Lluvia de ideas. Quien orienta la actividad organiza con anterioridad hojas de papel bond, las cuales tengan escritos los seis elementos protectores sobre los cuales se trabajará (brindar apoyo y afecto con propósito, establecer y transmitir expectativas elevadas, brindar oportunidades de participación significativa, establecer vínculos pro-sociales, establecer límites claros y firmes, y desarrollar habilidades para la vida). Tales elementos, a manera de avisos, se colocan sobre un tablero a la vista de los asistentes.

Se explica a los participantes que de acuerdo a lo que han venido trabajando sobre la resiliencia, es necesario desarrollar en los y las estudiantes competencias ciudadanas, también se requiere adecuar el ambiente escolar con la presencia de factores protectores que faciliten la activación de los comportamientos resilientes cuando sea necesario. Se nombran los seis factores en los cuales se centrará el trabajo del día (tres factores protectores y tres mitigadores del riesgo). Se entrega a cada participante tarjetas bibliográficas (de seis colores diferentes) y se les explica que están distribuidas por color (ej. el color blanco corresponde a “brindar apoyo y afecto”, el color amarillo a “establecer y transmitir expectativas elevadas”, el azul a “brindar oportunidades de participación significativa” y así sucesivamente).

Posteriormente se explica que cada persona escribirá al menos tres acciones (actitudes o comportamientos) por cada uno de los factores protectores, que favorezcan su desarrollo en el aula o en la escuela. Se asigna un período prudente para el trabajo individual, se recogen las fichas, se organizan por colores para ser distribuidas. Igualmente, se recomienda que las acciones propuestas sean concretas y posibles de realizar.

Paso 2. Organización de las propuestas. Se enumera el grupo de 1 a 6 para conformar 6 grupos de trabajo (uno por cada factor protector o mitigador del riesgo); una vez conformados se les entrega la **lectura de apoyo 6.**, referida a la rueda de la resiliencia (gráfico y explicación de cada uno de los factores), como elemento aclaratorio de la propuesta. Posteriormente se invita a los grupos a organizar las fichas bibliográficas en categorías de intervención, congregando aquellas que describan una misma acción, pegándolas una debajo de otra.

Ninguna de las propuestas debe ser desechada, así aparezca como única sugerencia al respecto. Es decir, todas las propuestas deben ser

valoradas por ser parte del trabajo colectivo. Una vez organizadas las fichas, el grupo selecciona de cada categoría cuál es la ficha que describe de manera más clara y completa la acción sugerida o si lo consideran necesario redactan una nueva y la ubica en la parte superior. Finalmente, hacen un listado de las propuestas para garantizar la activación del elemento protector asignado.

Paso 3. Priorización de las propuestas. Se invita a que cada uno de los grupos priorice las cinco propuestas más importantes valoradas por su impacto y potencia significativa. Es decir, que logre incidir de manera eficaz y positiva en el logro de la activación y consolidación del factor protector o mitigador del riesgo, en el aula y/o en el colegio. El resultado final del proceso de selección y priorización de las propuestas debe ser el producto de un proceso de diálogo y argumentación entre los integrantes del grupo, según las siguientes normas:

1. Se elige un moderador(a), quien será el encargado(a) de asignar, organizar y vigilar el tiempo de las intervenciones.
2. Se elige un relator(a), quien tiene la responsabilidad de recoger los argumentos dados por los participantes durante el proceso de argumentación y la forma como se tomó las decisiones finales.
3. Todos y todas ejercitarán la escucha activa; definiendo cuáles son las consecuencias de desconocer las reglas.
4. Quienes intervengan pueden hacerlo hasta por un corto periodo de tiempo; la asignación de tiempo se hace para promover las intervenciones de todos y todas.
5. El ejercicio de selección buscará en primer lugar establecer acuerdos colectivos basados en primera instancia en un proceso de argumentación, con exposición de opiniones en pro o en contra de las posibles opciones.
6. En caso de no lograrse por unanimidad las decisiones, el grupo procederá a realizar votaciones democráticas para alcanzar el resultado final.

Paso 4. Socialización. Se asigna a cada uno de los grupos un tiempo determinado para exponer en plenaria los productos de cada uno de los grupos (se socializan solamente las cinco propuestas de intervención seleccionadas junto con los argumentos detrás de su priorización).

Paso 5. Complementación. En este momento se entrega a cada uno de los participantes la **lectura de apoyo 12**. Se lee de manera colectiva y se les da a los grupos la posibilidad de incluir, articular o transformar alguna de las propuestas elaboradas, en caso de considerarlo oportuno; sin embargo, se sugiere que cada institución la valore, complemente o transforme, de acuerdo a sus contextos particulares.

Paso 6. Creación. En este momento se *crucan* las propuestas de intervención para la construcción de resiliencia, con el fin de construir entre todos un plan de acción que contribuya a la construcción de un proceso resiliente en la institución, el cual incluya acciones que favorezcan, tanto el desarrollo de las competencias ciudadanas como la activación de los factores protectores en el ambiente escolar.

Tercer momento: exploración del nivel de resiliencia en la institución educativa

Así como en las secciones anteriores se ha propuesto realizar una lectura del estado de desarrollo de la resiliencia en los y las estudiantes y en los y las docentes, es importante tener también esta lectura en lo relacionado con la institución educativa. Se sugiere para ello implementar los pasos descritos a continuación:

Paso 1. Conforme grupos de trabajo y entregue la **lectura de apoyo 18**. “Elementos de resiliencia en el clima escolar de la institución educativa” e invite a los docente a determinar qué acciones actualmente presentes en la institución promueven el desarrollo de los factores protectores y mitigadores de riesgo trabajados en el momento anterior y qué acciones funcionan como elementos interferentes con los mismos. Asigne un periodo de tiempo prudencial para su desarrollo y posteriormente motive en plenaria la socialización de los productos de cada uno de los grupos.

Paso 2. Proporcione y lea de manera grupal la **lectura de apoyo 19**. “Indicadores de resiliencia y no resiliencia en la institución educativa”. Construya de manera participativa las oportunidades de mejoramiento que tiene la institución escolar en lo que respecta a cada uno de los seis factores trabajados.

Cuarto momento: exploración y definición de estrategias de transversalización de la propuesta en la institución

Se sugiere que durante el desarrollo de una de las jornadas pedagógicas se invite a los docentes a identificar de qué manera se puede lograr que la propuesta involucre a todos los espacios y niveles de la institución educativa. Para tal efecto, se puede proponer una integración curricular al rededor de objetivos comunes entre cada una de las áreas del conocimiento y la resiliencia. Se puede organizar el esfuerzo de la siguiente manera:

- a) Identificando metodologías y didácticas comunes a la práctica pedagógica afines con la resiliencia.

- b) Asociando este esfuerzo a la adopción de una manera particular de trabajar la convivencia y la disciplina en la institución educativa (por ejemplo, disciplina de confianza).
- c) Concretando mecanismos institucionales inspirados en la disciplina de confianza (ver por ejemplo, pactos de aula y centros de mediación).

Quinto momento: institucionalización formal del proceso

Puede decirse, finalmente, que el institucionalizar en la escuela un programa de apoyo de este nivel brinda un sentido diferente a los esfuerzos de los docentes, ya que deja de ser un resultado individual y se convierten en una estrategia estructural de promoción de convivencia y resiliencia promovida en el ambiente educativo en general. Es fundamental lograr la vinculación del programa a los documentos que orientan los propósitos y metas a corto, mediano y largo plazo del colegio (proyecto educativo institucional y plan de mejoramiento institucional) y a la gestión de los estamentos sobre quienes recae la planeación. De igual manera, es fundamental establecer las estrategias de seguimiento y evaluación para la optimización de los diversos procesos y el apoyo requerido de *las secretarías de educación territoriales*, las cuales construyen sus planes de mejoramiento a partir de los PMI.

Al convertirse en una estrategia institucional, la escuela debe:

1. Definir en qué medida afecta el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y el Plan de Mejoramiento Institucional.
2. La forma como la implementación del proceso tiene efectos operativos y prácticos (horarios de docentes, horarios de estudiantes, escenarios de encuentro, recursos económicos, etc.).

La construcción de una identidad institucional directamente relacionada con la resiliencia, implica la transformación de los componentes que regulan la vida institucional y la creación de una cultura protectora de sus estudiantes. Tales aspectos pueden garantizar impactos positivos a nivel de directivas, docentes y estudiantes, pertenecientes a instituciones educativas que afrontan contextos de violencia.



Elementos de resiliencia y de no resiliencia
en los y las docentes
-Adaptado de la “Rueda de la resiliencia” de
Henderson y Milstein-

	PERFIL DE UN DOCENTE CON RASGOS DE RESILIENCIA	PERFIL DE UN DOCENTE QUE NECESITA MEJORAR RASGOS DE RESILIENCIA
Brindar afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene sensación de pertenencia a la institución producto de mensajes de valoración y apoyo. • Piensa que la comunidad respalda plenamente el trabajo de los educadores/as. • Cree que las acciones de reconocimiento de la institución alientan las iniciativas y esfuerzos de los y las docentes. • Se siente valorado y respaldado en el cumplimiento de las responsabilidades laborales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente marginado o aislado en el trabajo. • Piensa que falta respaldo de la comunidad hacia el trabajo de los educadores/as. • Considera que la institución no ofrece alicientes o reconocimientos por esfuerzos o resultados logrados. • No tiene certeza de estar cumpliendo con los requisitos de su rol.
Establecer y transmitir expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que toda meta/aspiración positiva es posible alcanzarla. • Demuestra confianza en su propio potencial y en el de los demás. • Establece altos niveles de logro para sus desempeños. • Siente que sus colegas alientan en sí mismos y en los demás el "hacer las cosas lo mejor posible". 	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que no todas las metas/aspiraciones son posibles de alcanzar. • Desconfía de sus propias capacidades y de las de los demás. • Establece metas de poca exigencia. • Siente que los colegas tienden a "Impe-dir" o castigar las iniciativas de progreso o mejoramiento.
Enriquecer los vínculos pro sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Busca oportunidades para interactuar con otros. • Interactúa fácilmente con otros aunque existan diferencias de jerarquías. • Forma parte y se desempeña con éxito en equipos de trabajo de docentes con fines didácticos. • Participa en actividades cooperativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solo tiene interacciones esporádicas con otros adultos en el colegio y estas carecen de intensidad. • Se siente aislado de los demás docentes y directivos docentes. • Prefiere no ser parte de equipos de trabajo conformados por docentes. • Encuentra escasos incentivos para interactuar con otros.

<p>Fijar límites claros y firmes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce, comprende y acepta las políticas y normas que direccionan la institución escolar. • Propone e interviene en la modificación de las políticas y/o normas institucionales. • Con facilidad adopta y se compromete con los cambios que se dan en las políticas y normas institucionales. • Tiene claridad en cuanto a las expectativas sobre su desempeño y sobre los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa que las políticas institucionales son poco claras, carecen de sentido y no logran definir el horizonte institucional. • No tiene voz en la formulación de las políticas y/o normas institucionales. • Le es difícil acomodarse a cambios que se den en lo relacionado a políticas y normas institucionales. • Le falta claridad o está confundido con respecto a las expectativas de su desempeño y el de los estudiantes.
<p>Enseñar competencias para la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se actualiza y toma parte de actividades de desarrollo profesional de calidad. • Valora sus habilidades personales las cuales le permiten afrontar con éxito y calidad sus responsabilidades laborales. • Promueve iniciativas de aprendizaje y transformación escolar entre el grupo de docentes. • Presta ayuda y la recibe con facilidad de otros educadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se preocupa porque sus conocimientos y didácticas están desactualizados. • Siente que necesita desarrollar nuevas habilidades para desempeñarse con confianza y mejorar la calidad de sus logros. • Considera que las actividades de formación se convierten en una carga adicional en la cotidianidad escolar. • Le es difícil dar o aceptar la ayuda de otros educadores.



Instrumento de apoyo n°. 18

Elementos de resiliencia en el clima escolar de la institución educativa

	ACCIONES EN EL CLIMA ESCOLAR INSTITUCIONAL QUE PROMUEVEN LA RESILIENCIA	ACCIONES EN EL CLIMA ESCOLAR INSTITUCIONAL QUE INTERFIEREN CON EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA
Brindar afecto y apoyo		
Establecer y transmitir expectativas elevadas		
Brindar oportunidades de participación significativa		
Enriquecer los vínculos pro sociales		
Fijar límites claros y firmes		
Enseñar competencias para la vida		

Lectura de apoyo n°. 19

**Elementos de resiliencia y de no resiliencia en la
institución educativa
-Adaptado de la “Rueda de la resiliencia” de
Henderson y Milstein - 2003-**

	PERFIL DE UNA INSTITUCIÓN CON RASGOS DE RESILIENCIA	PERFIL DE UNA INSTITUCIÓN QUE NECESITA MEJORAR RASGOS DE RESILIENCIA
Brindar afecto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Construye relaciones proactivas y de cuidado con su comunidad. • Descompone la escuela en unidades humanas reconocidas y manejables. • Alienta a las personas a comunicar sus intereses y expectativas. • Apoya las iniciativas personales o grupales en beneficio de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección aislada sin construcción de relaciones significativas entre la comunidad. • Miembros invisibilizados por la totalidad. • Énfasis en el acatamiento de procedimientos, instrucciones y normas institucionales. • Privilegio de las iniciativas de dirección desconociendo las de la comunidad.
Establecer y transmitir expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Establece metas claras, significativas y consensuadas que sean estimulantes. • Reconoce, valora y celebra los logros. • Adopta y transmite la actitud de que “se puede”. • Orienta y acompaña procesos de mejoramiento constante a nivel personal e institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construye metas de manera aislada y las impone al grupo de trabajo. • Enfatiza en las debilidades y dificultades. • Actitud de pesimismo y negativismo ante los retos. • Insistencia en el cumplimiento mínimo.
Brindar oportunidades de participación significativa	<ul style="list-style-type: none"> • Alienta la participación de la comunidad en procesos importantes de deliberación y planeación de gestión. • Reconocer el potencial de la comunidad y orienta la construcción colectiva. • Promueve actividades participativas entre la comunidad. • Enfatiza en la visión de comunidad participativa, comprometida e inter dependiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa oportunidad de participación en los asuntos de deliberación y planeación de gestión. • Desconoce el potencial de la comunidad para construir y proponer de manera colectiva. • Minimización de actividades participativas de la comunidad. • Visiona la comunidad como una receptor pasivo de los procesos de la escuela.

Enriquecer los vínculos pro sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve metas y valores compartidos. • Celebra y ejemplifica comportamientos pro sociales (ej.: solidaridad, altruismo) • Relaciones horizontales de confianza y respeto. • Manejo efectivo de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Climas institucionales desmotivador. • Promueve la competencia individual. • Diferencias y relaciones basadas en jerarquías. • Problemas de comunicación; secretos y desconfianza.
Fijar límites claros y firmes	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y normas claras, coherentes y concisas. • Informa de manera oportuna cómo funcionan las estructuras y procesos institucionales. • Comunica, clarifica expectativas correspondientes a roles; retroalimenta de manera oportuna los desempeños. • Promueve acciones de evaluación de políticas y normas; permite la participación colectiva para la transformación de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y normas confusas. • Procesos y estructuras autoritarias, inexistentes o confusas. • Roles poco claros, desconocidos y falta de seguimiento. • Evita la participación de la comunidad en la formulación y transformación de políticas y normas.
Enseñar competencias para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplifica y reconoce la voluntad de asumir riesgos. • Brinda capacitación para el desarrollo de habilidades de sus miembros. • Alienta y apoya el aprendizaje permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso apoyo a la voluntad de asumir riesgos. • Escasa gestión en capacitación; actividades aisladas y descontextualizadas. • No valora la adquisición y desarrollo de habilidades.

- Acevedo, B. y Mondragón, H. (2005). Pensamiento Psicológico. Resiliencia y escuela. vol 1, N° 5, 21-35.
- Amar Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. y Abello Llanos, R. (2003). Investigación y desarrollo. Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de la violencia intrafamiliar. Vol 11, N° 1, 162-197.
- Bernard, B., y Marshall, K. (1997). Un marco de trabajo para la práctica: sacando la resiliencia innata. Recuperado en Junio 2010, <http://www.education.umn.edu/carei/Reports/Rpractice/Spring97/framework.htm>.
- Bouvier Bassegoda, Paul A. (2004). La resiliencia, una mirada que abre horizontes. Recuperado en Julio 2010 de <http://www.uw.es/-colomerj/fundacion/resilienciahorizontes.him>
- Brickart y Wolin, S. (1997). Principal magazine. Recuperado en Junio, 2010, de <http://www.projectesilience.com/article17.htm>
- Cajiao, F. (2008). Conferencia sobre la ética del cuidado.
- Carega, A. La resiliencia desde la escuela: resistir y reconstruirse. Recuperado en Junio 2010. Consultado en http://cecap.anep.edu.uy/revista_5edición/portada.
- Catalán Borja, A. (2010). Superar el descontrol emocional. España: Centro de Psicología Clínica.
- Corbetta, S. (2003). El rol de la escuela en los sectores pobres: los desafíos de una nueva pedagogía y de un nuevo pacto educativo. Aportes desde la perspectiva ambiental. Recuperado en Junio 2010 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1520Corbetta.pdf>.
- Curuchelar, G. (2008). Mediación y resiliencia: formación básica. Cap. VII – Etapas y características de la mediación resiliente. Recuperado en Julio, 2010 en <http://www.captelnet.com>
- Gamboa de Vittellescki, S. (2003). Descubrir valores jugando. Buenos Aires: Bonum.
- Grotberg, E., y Col. (1997). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. OPS/OMS. Programa de Salud del Adolescente, Washington, D.C.
- Grotberg, E. (2005). Nuevas tendencias en resiliencia. Recuperado en Julio 2010 en <http://addima.org/Documentos/Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia%20Grotberg.pdf>.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenko, M.A. y col. (1998). Estado del arte de la resiliencia. Organización Mundial de la Salud, Fundación Kellogg y CEANIM.

- López Jiménez, P. (2008). Construir resiliencia en la práctica educativa. Recuperado en Junio, 2009, de http://www.educadormarista.com/articulos/Construir_resiliencia_en_la_practica_educativa.htm.
- Manciaux, M. (2003). La resiliencia. Resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta del desarrollo humano para la prevención de problemas psicosociales. Recuperado en Junio/2010, de <http://www.paho.org>
- Melillo, A. Suarez Ojeda, N. (2001). Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía si es posible. Guía No. 6.
- Ruiz Silva, A., y Chaux, E. (2005) La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofame.
- Suarez Ojeda, N. (2001). Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
- The International Resiliencie Proyect. (1996). Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologist.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Barcelona: Gedisa.
- Warner, M., Haertel, G. y Walberg, H. (1996). Fomento de la elasticidad para la educación en las escuelas de Inner – City. Recuperado en Julio/2010, de http://www.temple.edu/LSS/L97_4htm.



Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2011, en la ciudad de Bogotá, D.C.
en los talleres de Opciones Gráficas Editores Ltda. Somos una empresa responsable con el ambiente