

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA

**"PRIMEROS AUXILIOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA"
(AXIOLOGÍA DEL ADOLESCENTE)**

Proyecto de Tesis de Licenciatura en *Psicología*
que presenta:

María Emilia O'Neill Zavala

Director de Tesis:
Lic. Alfredo Guerrero

México DF, mayo 2001

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias...

A Dios... Él y yo sabemos por qué

A mi madre, por enseñarme a ver siempre *más allá...*

A Charlie, por ser el mejor padre -y mi padre-,
... y enseñarme a esperar.

A mi hermano Rafo, por recordarme -cuando más lo necesitaba-, que yo
puedo volar

A Edmundo, por estar cerca...
Por tu fe en mí
Por ayudarme a estructurar mis ideas y mis emociones
para que esta experiencia pudiera transmitirse
...Por todo

A Toño, por recordarme que esto era importante para mí...
Por tu forma de ser amigo,
Por tu congruencia.

A mi asesor y maestro Alfredo Guerrero,
por compartir tu tiempo y tu experiencia,
por ayudarme a perder el miedo,
por acompañarme para aprender juntos,
por tu amistad

A Tere Gutiérrez, por su ayuda, su amistad y su confianza...

A Paty de Buen R. y Paty Moreno W.,
Con mucho respeto por su capacidad profesional y
Su gran calidad humana

A los niños-hombres que me ayudaron con este proyecto

A mis amigas: Mir, Lety, Araceli, Jacquie, Laura, Cris, porque gracias a ustedes sigo creyendo en el respeto, en la confianza y en el amor que dan sustento a mi forma de ser y estar en el mundo.

índice

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I La Ciudad de México y sus riesgos.....	16
CAPÍTULO II La función de los primeros auxilios.....	20
A) El currículo para las escuelas secundarias incorporadas a las SEP	20
B) La función de los primeros auxilios en la educación secundaria	31
CAPÍTULO III. El Adolescente	36
A) Teorías de la adolescencia.....	37
B) El adolescente, sus habilidades y formas de aprendizaje.....	49
C) Los valores como base del Programa de primeros auxilios.....	53
CAPÍTULO IV. Reporte de la experiencia y resultados	62
Método.....	62
Escenario:.....	63
Sujetos:.....	63
Procedimiento:.....	63
Evaluación	67
Reporte cualitativo por sesiones	68
CAPÍTULO V Interpretación de los resultados y conclusiones	92
Ejercicio A: Revisión general de conocimientos	92
Ejercicio 1: Términos relacionados con cooperación	96
Ejercicio 2: Tablas de valores por sesión	98
Ejercicio 3: Ejemplos de lo que es y no es cooperación	102
Conclusiones	105
CAPÍTULO VI: Proceso de Interacción-Modelaje-Interacción (IMI): Propuesta	113
I) Para el Aprendizaje de Valores	114
II) El Proceso Interacción-Modelaje-Interacción (PIMI) y su extrapolación hacia otros Sistemas.....	127
CAPÍTULO VII Anexos	130
Anexo 1: Reglas de participación para el Taller de Primeros Auxilios.....	131

Anexo 2: Ejercicio A, Revisión General de Conocimientos.	133
Anexo 3: Ejercicio 1, Listado de palabras.....	135
Anexo 4: Ejercicio 2, Palabras que Sí son cooperación, palabras que No son cooperación	136
Anexo 5: Ejercicio 3, Ejemplos de lo Sí es cooperación, ejemplos de lo No es cooperación	137
Anexo 6: Programa por sesiones.....	138
Anexo 7: Ejercicios y Dinámicas aplicados para fomentar las actitudes de Cooperación y Altruismo.....	156
Anexo 8: Taxonomía de los Objetivos de la Educación de Bloom	164
Anexo 9. Manual del alumno.	174
REFERENCIAS	191

introducción

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al Sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

- ¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano, 1989

INTRODUCCIÓN

" Hay gente que pasa de largo sin atender al herido o al caído, porque tienen prisa, o mucho trabajo, o miedo a la sangre, o miedo al miedo. En esto, no imitéis a los mayores"

(Anónimo)

Vivimos en una ciudad de alto riesgo en donde no sólo estamos sujetos a desastres naturales como son sismos, incendios e inundaciones, sino también a desastres ocasionados por la negligencia y la ignorancia humana como son: incendios, accidentes automovilísticos, descargas eléctricas, drogas, etc. y es necesario estar preparados para actuar en forma rápida y eficaz.

Es a su vez una ciudad cada vez más fría y despersonalizada donde las demandas profesionales y las exigencias sociales hacen a los individuos solitarios y egoístas. Se cría y educa a niños que crecen como adolescentes tan temerosos, confundidos y solitarios como los adultos que los rodean.

La población general no cuenta con conocimientos básicos de primeros auxilios que les permitan ayudar a otros en casos de emergencia médica.

Los sismos ocurridos en nuestra ciudad en 1985 permitieron observar directamente que existe un desconocimiento general de los pasos que deben seguirse ante situaciones de emergencia. El pánico, el miedo, la ignorancia y la impotencia hicieron que muchas vidas que pudieron ser salvadas con la aplicación de los primeros auxilios se perdieran.

Se ha observado que los muchachos entre las edades de 14 y 15 años que asisten a la escuela secundaria, tanto pública como privada carecen de un conocimiento básico en el área de Primeros auxilios. Esto impide que puedan ser útiles en situaciones de emergencia que podrían atender en forma inmediata y

previa al arribo de asistencia médica, o a la llegada a un centro de atención adecuado.

Esta formación está ausente del currículo para la escuela secundaria del DF y a ellas asiste la población joven, que es la que constituye la mayoría de la población del país y de la Ciudad de México.

Es también en este periodo escolar cuando el niño entra a la pubertad. Y es en la adolescencia cuando la apariencia del individuo sufre cambios drásticos -tanto físicos como psicológicos- debido a los cambios hormonales propios de la pubescencia. Su pensamiento cambia constantemente conforme va desarrollando su habilidad para hacer abstracciones. Aparecen una serie de características nuevas en este pensamiento: se hace más lógico, más abstracto, más hipotético y más reflexivo; es, en resumen, más formal. Asimismo, cambian sus sentimientos con respecto a todo y a todos los que le rodean. Es en esta etapa cuando entra en contacto con el mundo de los valores; comienza a comprender los conceptos morales en su validez universal. El adolescente se da cuenta de que cada una de sus acciones tiene consecuencias inmediatas -positivas o negativas- y que estas acciones están relacionadas con ciertos valores morales objetivos y universales, con lo cual se asientan las bases para la formación de una ética personal (Moraleda, 1995) Como afirma Papalia (1992): "Todas las áreas del desarrollo convergen cuando los adolescentes confrontan su tarea primordial: el establecimiento de la identidad de adulto"

Se considera que la carencia de un programa educativo en primeros auxilios de este tipo es un problema tanto social como de salud pública y educativo.

En esta tesis se aborda el problema educativo de los primeros auxilios desde el punto de vista de la educación formal, encuadrado en la etapa de la adolescencia.

Los primeros auxilios comprenden las medidas de acción inmediata que deben tomarse al enfrentarse a un accidente -que puede ser desde una quemadura leve hasta un paro cardio-respiratorio-, mientras llega ayuda médica o se traslada al accidentado a un hospital. El conocimiento y aplicación adecuados de estas técnicas pueden, en un momento dado, salvar la vida de la persona que ha sufrido un accidente. Los programas de primeros auxilios de la Cruz Roja, tanto mexicana como norteamericana, son la base para la creación de un curso dirigido específicamente a los adolescentes.

Al incluirse el curso de Primeros auxilios en los programas curriculares de la educación secundaria, se cumplirían los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo que se refiere a la enseñanza y formación de valores que expresa: "...la sistematización de la información y su organización en programas es indispensable, pero sólo será eficaz si los valores que son objeto de la enseñanza, se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar" y "... se agrupan los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación básica. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de su relación con los demás, los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad, aquellos que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad". (Plan y Programas de estudio, Educación Básica Secundaria. SEP. 1993)

En la presente tesis se investigó el ámbito de los valores y el pensamiento social acerca de la solidaridad y cooperación, mediante la creación de un taller teórico-práctico de primeros auxilios. Al mismo tiempo se capacitó a los muchachos en las técnicas de la primera ayuda que debe brindarse a un herido, y se tuvo también el objetivo de desarrollar una actitud positiva hacia los demás, un sentimiento de cooperación hacia el grupo y la sociedad a la que pertenecen y un sentimiento de valía y pertenencia.

En las escuelas de educación secundaria a las que asisten los muchachos entre 14 y 15 años actualmente no se imparte ningún curso de primeros auxilios, por lo cual se consideró de gran importancia crear un programa que, al tiempo que sea sencillo y accesible para ellos, les proporcione estos conocimientos que en un momento dado puedan salvar una vida en esta ciudad, donde la población se enfrenta a riesgos constantes -tanto naturales como sociales.

Asimismo, se planteó la necesidad de desarrollar en ellos una actitud positiva de servicio y cooperación hacia los grupos sociales a los que pertenecen.

Se pretendió entonces que el muchacho, más que intelectualizar un valor -a través de conceptos- lo viviera y lo experimentara a través de las diversas dinámicas que lo invitaron a compartir, a cooperar con su equipo, a ser solidario en caso de ser necesaria su ayuda. Se buscó que, al brindar primeros auxilios, en el muchacho no estuviera presente solamente el conocimiento de una técnica adecuada, sino un deseo de brindar ayuda, de cooperar y ser solidario con otro ser humano. Que se viera a sí mismo en el otro. Que "preferiera" cooperar en lugar de ser indiferente; que "eligiera" ayudar y ser solidario. Asimismo, que se diera cuenta de la posibilidad que tiene de ser útil y de la satisfacción que puede sentir al brindarse a otros, a través de aplicar primeros auxilios, o de escuchar y dar su apoyo a alguien que lo requiera.

Existía ya un antecedente de aplicación de este programa, que se realizó con muchachos entre 12 y 15 años que acudieron a grupos Scouts y que tuvo lugar en la Ciudad de México entre 1986 y 1987.

Así, para el desarrollo de este proyecto, fue necesario recurrir a varias áreas de la Psicología con el fin de abordar esta propuesta. El área de la Psicología educativa contribuye para el desarrollo de programas educativos, técnicas, dinámicas grupales y habilidades necesarias para realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido a adolescentes, basándose en las características

típicas de esta etapa del desarrollo (habilidades, valores, aptitudes, etc.) Se recurrió entonces a esta área de la Psicología educativa, cuyas teorías se desarrollan para observar los diversos factores y problemas que se presentan en el proceso educativo dentro del aula escolar.

Sin embargo, este no es un problema meramente educativo ya que no se reduce a la simple instrucción de técnicas de salvamento. Tampoco es un problema exclusivo de la Psicología clínica. En la medida que el trabajo se realizó con adolescentes, con sus actitudes y con el desarrollo de un sistema propio de valores, se trabajó con aproximaciones de diferentes autores de este campo clínico para definir este periodo de la adolescencia, así como las manifestaciones características de esta etapa evolutiva, y la manera en que el adolescente desarrolla y adquiere los mencionados actitudes y valores.

En este proyecto, el valor central fue el de la Cooperación, teniendo como valores relacionados la Ayuda, el Compañerismo, la Colaboración, la Amistad, la Generosidad, la Imaginación, la Amabilidad, el Respeto, la Solidaridad, el Interés, la Comprensión y la Buena Voluntad.

De esta manera, en el Capítulo I, se hace una caracterización de la problemática de los riesgos que hay en la Ciudad de México. En el Capítulo II, se reporta la función que tienen los primeros auxilios en general y en la educación secundaria en particular. En el Capítulo III, se aborda la etapa de la adolescencia, desde un punto de vista psicológico, resaltando los valores como la base de los primeros auxilios. En el Capítulo IV, se presenta el reporte de la experiencia habida con un grupo de adolescentes en una secundaria del Distrito Federal, en relación con los primeros auxilios. Finalmente, los Capítulos IV y V reportan los resultados, y se interpretan los mismos a la luz del modelo del Ciclo de la experiencia. En la parte final, se presentan los anexos que contienen los instrumentos utilizados, la carta descriptiva y el manual del taller.

capítulo I

Toma el miedo de una mano.
Toma el amor en la otra.
Sosteniendo ambos,
elige el amor y vuelve a elegir el amor.

Emmanuel (Pat Rodegast)

CAPÍTULO I La Ciudad de México y sus riesgos.

"Vivimos en una época en la que está muy extendida la sensación de falta de sentido. En nuestro tiempo la educación tiene que preocuparse no sólo por proporcionar unos conocimientos, sino por afinar la conciencia, de forma que el muchacho tenga un oído lo suficientemente fino como para escuchar la exigencia latente en cada situación"

(Viktor Frankl, 1968)

La Ciudad de México, la más "grande" y la más poblada del mundo: 18,747,400 habitantes en el Valle de México. (Censo de población 1990); 8,483,623 en las 16 Delegaciones del Distrito Federal, (INEGI, 1995), representa grandes retos para sus habitantes. No solamente es la más poblada, sino la más contaminada. Está ubicada en una zona altamente sísmica. La vulnerabilidad de la ciudad de México ante los fenómenos naturales quedó en evidencia durante el terremoto del 19 de septiembre de 1985. Los sismos del 19 y 20 de septiembre causaron daños sin precedente en la capital, que vio destruidos muchos de sus edificios -antiguos y modernos- en algunos minutos. La ciudad de México no ha sido ajena en su historia a frecuentes y grandes sismos: las crónicas, diarios y gacetas de la capital abundan en descripciones de terremotos ocurridos en el pasado. Muchos de ellos ocasionaron daños de consideración, aunque nunca se había visto destrucción de la magnitud y extensión sufrida en septiembre de 1985.

Por otra parte, su rápido crecimiento no ha sido acompañado de una buena planeación urbana, lo cual ha provocado la urbanización de zonas donde el riesgo para sus habitantes es alto. La experiencia sufrida en nuestra ciudad en 1984, cuando en el norte de la aglomeración y precisamente en el Barrio de San Juanico (San Juan Ixhuatepec) hizo explosión una planta almacenadora de gas butano es ejemplo de lo que se afirma.

Es una ciudad tan hermosa como peligrosa.

El ritmo vertiginoso con el que se vive puede verse y sentirse en todas partes: en el tránsito de vehículos que van a toda velocidad sin respetar las reglas poniendo en riesgo la vida de los peatones: 2.500.000 vehículos, 18.000 taxis y 18.500 autobuses. 1,260 accidentes de tránsito de vehículos de motor (INEGI, 1994); los pasajeros que viajan apiñados en autobuses, microbuses o en los vagones del metro para llegar a su destino, entre empujones y agresiones, llenos de prisa, llenos de miedo de ser asaltados, llenos de aislamiento; los transeúntes que caminan a toda prisa por las calles arriesgando el pellejo en cada esquina al tratar de cruzar una calle en donde no sirve el semáforo o donde el automovilista le hace caso omiso. De acuerdo con los informes de la Secretaría de Salud, en 1996 se dio atención hospitalaria de urgencia a 127,812 personas accidentadas, estando entre las causas principales los traumatismos, las intoxicaciones, las quemaduras, la asfixia y el ahogamiento. Estos accidentes se presentaron en su mayoría en la vía pública -10,449 en 1996-, en el hogar - 10,014 en 1996- y en la escuela -1,847 en 1996- (Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Salud, 1996)

Vemos también entonces, que a veces, hasta el auto más veloz resulta menos peligroso que la cocina, la escalera o el dormitorio de cualquier casa en esta ciudad. Un frasco de medicina dejado por descuido en la mesa, el agua hirviendo que se derrama, una herramienta olvidada, causarán víctimas, lisiados o muertes que tal vez podrían evitarse.

Los accidentes por atropellamiento en las calles pueden prevenirse si, antes de cruzar una avenida, echamos un vistazo a izquierda y derecha. Pero hasta la persona más previsora y cuidadosa del mundo correrá el riesgo continuo de resbalar y lastimarse o romperse un brazo cuando se apresure para contestar un teléfono.

Es necesario estar preparados para actuar en forma rápida y eficaz.

Los capitalinos viven acompañados por casi 20 millones de habitantes en la ciudad más grande del mundo y, sin embargo, se sienten solos. El miedo les impide comunicarse. Les da miedo salir solos a ciertas horas. Les da miedo pedir y brindar ayuda.

Se desea pertenecer a un grupo, tener amigos, pero da miedo hablar con desconocidos. Y se termina viviendo solo, con un gran sentimiento de aislamiento y desprotección.

Se hace necesario recordarle a los capitalinos la capacidad que se tiene para brindar ayuda inmediata a los afectados, para ser solidarios en situaciones y momentos de emergencia (recordemos nuevamente los sismos de 1985)

Y el gran problema es, como afirma Barbara Nash (1999), "que no debemos perder el contacto con la realidad cotidiana, es decir, no perder la fe en la eficacia de nuestra acción, pese a la imposibilidad en que nos encontramos de medir concretamente sus resultados". Y continúa: "hay que despertar la conciencia del peligro en los indolentes y ayudar, sobre todo, a los menos favorecidos. Estar preparados y compartir consejos prácticos, ejercer una acción informativa y educadora en materia de seguridad en las calles y en el hogar".

Los datos anteriores nos confirman nuestra creencia de que es indispensable crear un programa de Primeros auxilios diseñado para la escuela secundaria en esta ciudad, que no solamente le proporcione herramientas de ayuda efectivas para auxiliar al prójimo, sino que también le haga ver a cada alumno que lo que está haciendo es una contribución esencial para su comunidad y para la sociedad; una contribución de la que todos y cada uno de los capitalinos podrían depender en un momento dado.

En las siguientes páginas se podrá encontrar información estadística más específica que confirma la afirmación de que la Ciudad de México es una ciudad de alto riesgo.

capítulo II

Vive la vida. Vívela en la calle
Y en el silencio de tu biblioteca.
Vívela con los demás, que son las únicas pistas
Que tienes para conocerte.
Vive la vida en esos barrios pobres
Hechos para la droga o el desahucio
Y en los grises palacios de los ricos.
Vive la vida con sus alegrías incomprensibles,
Con sus decepciones (casi siempre excesivas), con su vértigo.
Vívela en madrugadas infelices
O en mañanas gloriosas,
A caballo por ciudades en ruinas o por selvas contaminadas o por paraísos,
Sin mirar hacia atrás.
Vive la vida

Luis Alberto de Cuenca

CAPÍTULO II La función de los primeros auxilios.

A) El currículo para las escuelas secundarias incorporadas a la SEP

B) La función de los primeros auxilios en la educación secundaria

"La Vida en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado"

(Carl Rogers, 1961)

A) El currículo para las escuelas secundarias incorporadas a las SEP

Como se mencionó anteriormente, el programa vigente de la SEP para educación secundaria no contiene cursos de primeros auxilios en ninguna de las materias existentes dentro los currículos para tercer año de secundaria. Al incluirse el taller de primeros auxilios propuesto en los programas curriculares de la educación secundaria, se cumplirían los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo que se refiere a la enseñanza y formación de valores, que expresa: "...la sistematización de la información y su organización en programas es indispensable, pero sólo será eficaz si los valores que son objeto de la enseñanza, se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar" y "... se agrupan los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación básica. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de su relación con los demás, los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad, aquellos que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad". (Plan y Programas de estudio. Educación Básica Secundaria. SEP 1993)

Mediante el programa de primeros auxilios, se contribuiría a cumplir con la Ley General de Educación. La SEP establece que la educación que imparta el Estado deberá "contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas", así como "desarrollar actitudes solidarias en los

individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud..." (Diario Oficial, 13 de julio, 1993, pp. 42-43)

En las siguientes páginas se describirán aspectos tratados por el CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (CONALTE) entre 1989-1994, que quedaron descritos en el documento "HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO", editado en 1991, que fueron considerados de importancia para fundamentar el presente trabajo de tesis.

El capítulo V (Perfiles de Desempeño para la educación básica, CONALTE, 1991, p. 131) plantea la importancia de detectar las necesidades básicas de aprendizaje y de la configuración de un perfil de desempeño socio-educativo en los tres niveles de educación básica. Los autores plantean que "son los requerimientos reales del educando los que condicionan y determinan el conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que se puede esperar y aún exigir de la gestión educativa nacional".

El capítulo presenta dos grupos de actividades:

- a) Enfocadas a la captación de las necesidades básicas de aprendizaje,
- b) La configuración de los perfiles de desempeño, basada en la identificación de dichas necesidades.

En su apartado 5.1 el documento se refiere a los perfiles de desempeño como expresión de la política educativa y plantea:

"Los perfiles de desempeño buscan consolidar en los alumnos el rigor del pensamiento, la economía de la acción, la solidaridad en la convivencia; pero sobre todo, el orgullo de ser mexicanos" (CONALTE, 1991, p. 131)

Estos perfiles plantean como herramientas para lograr lo anterior, "el dominio del español, la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética, la matemática, el civismo y demás áreas del conocimiento como herramientas para la apropiación de la cultura nacional y universal" (op cit)

El programa de primeros auxilios respondería a este planteamiento al promover en los alumnos de educación secundaria un sentido de pertenencia y solidaridad en la convivencia, introyectando en ellos -mediante los primeros auxilios- el orgullo de saber que pueden ser útiles a su comunidad y a su país.

El apartado 5.1.1 hace referencia a la nueva función del docente; CONALTE dice: " en los maestros está depositada la confianza para garantizar mayor progreso y mayor justicia para nuestra nación. Su contribución es así esencial para responder a los desafíos que plantea el mundo moderno a nuestra generación y a aquellas que habrán de seguirnos" (p. 132) Con lo anterior reafirman la función del maestro como agente de cambio social y como líder comunitario; sobre él recae la responsabilidad de ayudar a sus alumnos a desarrollarse satisfactoriamente tanto en el ámbito individual como comunitario.

Se establece también que el docente debe:

"Aplicar esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico"; (CONALTE, 1991, p. 133);

"...apropiarse de métodos de pensamiento y acción; y de lenguajes que le permitan situarse en su entorno y transformarlo." (Op cit)

Al involucrar a los maestros en programas como el que se plantea en este trabajo, que constituye un proyecto de beneficio común (CONALTE, 134), se les podrá estimular para que se comprometan con el proceso de modernización educativa planteado por la SEP, que busca a su vez comprometer al docente a

buscar la armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno (op cit.) Lo anterior se logrará cuando el docente se dé cuenta del valor y la importancia de transmitir a los muchachos el valor de la vida, la lealtad, del grupo, de brindar ayuda a los demás, y sienta la satisfacción de ser el que siembre en los alumnos el orgullo de ser personas íntegras y útiles a la sociedad.

En el punto 5.1.2.1 se plantea que los perfiles de desempeño no solamente definen límites entre niveles educativos o contenidos curriculares, sino también *permean la organización escolar y la práctica educativa cotidiana*; esto cobra gran importancia ya que hacen que el estudiante incorpore los procesos de formación educativa a los procesos sociales cotidianos. Establecen los autores que la constante relación entre la comunidad y la escuela se concreta a través de múltiples acciones y productos socioeducativos que garantizan dicha vinculación (CONALTE, 1991, p. 135)

El programa de primeros auxilios permitiría esta vinculación con la comunidad, cuando el muchacho lleve a casa los conocimientos adquiridos y pueda -ya sea por aplicación directa o por retransmisión del conocimiento- llevar lo aprendido fuera de las fronteras del salón escolar.

El punto 5.1.3 se enfoca en la evaluación educativa. Este punto se considera importante ya que plantea que, como resultado de la modernización educativa, se busca que la evaluación deje de ser un proceso de medición memorística, mediante *pruebas objetivas de opción múltiple*, sugiriendo que la evaluación involucre ahora también a los padres de familia y a la sociedad en general como evaluadores del desempeño escolar, buscando evidencias de los mismos en los distintos ámbitos de la sociedad. Se dice que la evaluación debe ser múltiple en sus estrategias, medidas y estimaciones, considerando que los desempeños conllevan procesos de variada índole y que se presentan en una gran variedad de situaciones (CONALTE, 1991, p. 136)

Este apartado establece que: "la evaluación múltiple en cuanto a estrategias, medidas y estimaciones se sirve tanto del paradigma cuantitativo como del cualitativo, recupera los aportes de la experiencia, sentido común y "oficio" de los maestros, aprovecha los juicios de los padres y las opiniones de los sectores productivo y social y pone atención a los procesos de auto evaluación de los educandos. Así, cuando la evidencia tenga que traducirse a un número (calificación o nota), la evaluación "lo acompañará" con insumos cualitativos del docente y del propio alumno, de manera que ese número no sea mera referencia estadística ni una apreciación arbitraria, sino la estimación plural de los desempeños" (CONALTE, 1991, p. 137)

Este planteamiento resulta muy ambicioso y requiere que el profesor se involucre cien por cien en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el grupo. Si no hay interés y motivación por parte del maestro, es imposible que realmente observe lo que está sucediendo continuamente con sus alumnos. Es preciso sensibilizar al maestro en las necesidades de los muchachos en desarrollo para que sepa reconocer el momento indicado para transmitir una y otra forma de conocimiento.

El programa de primeros auxilios sería evaluado basándose en este precepto. Por ello, se utilizarían pruebas escritas antes y después de impartir los conocimientos; evaluaciones cualitativas que revisarían la adquisición de valores en los muchachos; mediante la observación directa de la experiencia, y cuestionando directamente a los adolescentes sobre su aprendizaje a lo largo de las sesiones, con el fin de involucrarlos también en el proceso de evaluación de lo aprendido.

Sobre el apartado 5.7 (CONALTE, 1991, p. 137), se hará mención de algunos puntos que se consideran importantes en relación con el Programa planteado por esta tesis.

Enfoque curricular

En este aspecto, el Programa para la Modernización Educativa (op cit) establece que "el sistema educativo debe ser capaz de proporcionar al educando los conocimientos y habilidades para aprender de manera autónoma, descubrir y asumir valores, analizar y resolver problemas, vivir en sociedad y aportar todo ello para mejorar sus condiciones de vida y contribuir eficazmente al desarrollo del país". Y continúa "... estos propósitos educativos sólo se alcanzan si la educación se transforma. Uno de los principales elementos que contribuyen a esta transformación es que los contenidos educativos se cambien con el fin de que respondan a esos propósitos. Este cambio, cuya función es lograr que 'la educación sea un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad', no puede hacerse exclusivamente bajo un criterio pedagógico sino que conlleva serias implicaciones de índole social. De aquí que la estrategia técnico-metodológica utilizada para llevar a cabo este cambio sea por fuerza compleja dado el alcance que se propone".

Se cree que la única forma en que el adolescente puede hacer suyo un sistema de valores es ayudándole a revisar el que se le ofrece; abriéndole un espacio en el que pueda cuestionarlos, analizarlos, y finalmente asumirlos. De la misma manera, se cree que el maestro encargado de este espacio tendrá que ser alguien cuyo propio sistema de valores sea claro y positivo para los alumnos.

- El programa de primeros auxilios tendría como fin brindar ese espacio donde el alumno pueda revisar valores como la cooperación, la ayuda y la amistad a través de técnicas de ayuda al prójimo y de ejercicios que le refuercen continuamente la importancia de dichos valores en su vida diaria. El resultado final es un conjunto de valores aceptados por el muchacho no por imposición, sino por convencimiento. Se considera que ésta sería una aportación importante para la

transformación del sistema educativo, donde sus contenidos ofrecen elementos que harán del estudiante un buen hijo, un buen amigo y un buen ciudadano.

En el apartado 5.2.1 se plantean las necesidades básicas de aprendizaje (p. 138) El CONALTE define las necesidades básicas de aprendizaje como "los requerimientos fundamentales para el desarrollo del individuo en la sociedad y de la sociedad a través de los individuos que la conforman". Para llevar a cabo esta detección, tomaron las 6 categorías de la UNESCO para organizar la información captada. Tres se refieren a aprendizaje instrumental, como herramientas clave para dar mayor eficacia a las interacciones, y las otras tres son de tipo relacional, ya que favorecen el desarrollo del alumno en cuanto a su relación con el entorno, con los demás y consigo mismo.

Las categorías instrumentales se refieren al desarrollo de las capacidades de razonamiento que el ser humano requiere para localizar, interpretar, organizar, procesar y analizar distintos tipos de mensajes y códigos, ya sean escritos o automatizados, y a su vez, la capacidad de manejar diferentes lenguajes para la expresión e intercambio de ideas y sentimientos, como es la lengua materna, el lenguaje corporal, el de las imágenes, sonidos, etc.

Por su parte, las categorías relacionales implican la comprensión del medio ambiente y abarcan los valores, conocimientos y habilidades que sirven para entender, preservar y mejorar el mundo que le rodea. Incluyen también la comprensión del propio origen e historia, los papeles que tiene que desempeñar en distintos medios para lograr un desarrollo personal e interpersonal sano e integral, así como una auto imagen e identidad positivas. Dicho desarrollo entraña el desenvolvimiento de las potencialidades físicas, éticas, estéticas e intelectuales de cada sujeto.

El siguiente es un cuadro de aspectos del perfil de desempeño social para adolescentes de quince-dieciséis años establecido por el CONALTE (1991, p.147) contemplados para el planteamiento de esta tesis.

AMBITO DE DESARROLLO PERSONAL	AMBITO DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL	AMBITO DE DESARROLLO CIENTIFICO Y TECNOLÓGICO
Cuida y mantiene en equilibrio su desarrollo físico y mental para enfrentar el presente y proyectar su vida futura.	Asume y promueve actitudes de respeto y tolerancia ante diferentes ideologías, creencias, puntos de vista para favorecer las relaciones humanas provechosas.	Interpreta y utiliza diversos lenguajes y métodos para afrontar problemas cotidianos de implicación científica y tecnológica
Elige actividades recreativas y culturales que contribuyen al desarrollo personal y comunitario, y se organiza para participar en ellas.	Toma decisiones personales e interviene responsablemente en decisiones grupales ante problemas de la vida diaria, a partir del conocimiento de sus derechos y obligaciones.	
Interviene en asuntos familiares y sociales a partir de un esquema personal de valores que sabe adaptar y reformular ante nuevas experiencias.	Contribuye al bienestar social y promueve comportamientos en la vida ciudadana que manifiestan su actitud de servicio y responsabilidad.	
Utiliza técnicas de auto didactismo que propician su desarrollo intelectual y social.		

En su apartado 5.4, el CONALTE (1991) plantea la congruencia de los perfiles de desempeño, planteando que los contenidos de los programas de estudio van "más allá de las implicaciones meramente pedagógicas" al presentar propuestas de transformación social con rumbos y propósitos muy definidos, dados por el modelo de la modernización (op cit, pp. 151-154).

Entre los criterios básicos de direccionalidad del desempeño planteados por el CONALTE, está el siguiente:

Valores. "Los valores se dan predominantemente en la relación con uno mismo, en cuanto definen juicios y actitudes. Hacen referencia a objetos de aprecio y reconocimiento y guían lo que uno quiere o no quiere, lo que aprecia o desecha, aquello por lo que uno está dispuesto a dar y darse. En un segundo momento salen al exterior como orientadores de una relación, usando algún mensaje que consolida su dimensión social.

"Los valores son la fuerza motriz de las actividades y decisiones; en el terreno educativo son elementos imprescindibles para determinar metas y procedimientos de aprendizaje" (CONALTE, 1991, p. 154)

En su apartado 4.V.3 "La convicción del interés general de la sociedad" (op cit), se plantea propiciar: "sentido de servicio y amor a la vida", mediante el aprecio de las actividades que realiza, sus pertenencias y relaciones con los demás y estimulando la confianza en sí mismo.

El CONALTE en su documento "*Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*" (1991), al referirse a los valores dentro de la enseñanza básica, afirma que los valores se dan en la relación ante uno mismo, ya que definen juicios y actitudes, así como aquello por lo que una persona está dispuesta a dar y darse. Los definen como fuerza motriz y orientadores de la conducta y la toma de decisiones. Y, con referencia a la educación, los autores dicen: "en el terreno

educativo son los elementos imprescindibles para determinar metas y procedimientos de aprendizaje".

De gran importancia se considera lo establecido por CONALTE en el apartado V del documento arriba mencionado, donde se habla de los valores como una herramienta para lograr "el aprecio por la dignidad de la persona", propiciando "aprecio por las actividades que realiza, sus pertenencias y las relaciones con los demás; respeto por sí mismo y a los demás; relaciones sanas; actitud positiva y optimista; confianza en sí mismo e identificación consigo mismo". Asimismo, se habla de inculcar en los educandos la convicción del interés general de la sociedad, propiciando: "sentido de servicio; amor a la vida y convicción de colaborar en lo que es de beneficio común" (CONALTE, 1991, p. 76)

El CONALTE (1991) plantea que el esfuerzo de cambiar los contenidos de los programas de estudio de la educación básica solamente se estaba realizando en México -hasta 1991, por lo que organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF han seguido de cerca el proceso que nuestro país realiza.

Es la intención de este proyecto contribuir con tan valioso esfuerzo, proporcionando una alternativa para la enseñanza de valores en la escuela secundaria en México.

En cuanto al programa de estudios para el tercer año de secundaria, la materia de Formación Cívica y Ética se ocupa de revisar los temas de valores y adolescencia a lo largo del año escolar y en diferentes unidades de los libros de texto (Formación Cívica y Ética, libros 1 y 2, 1999)

En su introducción al alumno, los textos plantean la propuesta de ayudar a los muchachos a reflexionar sobre la importancia del conocimiento de los demás, de sus raíces y del auto conocimiento, como forma de recuperar sentimientos ideales y valores que se han perdido u olvidado debido al deseo de control y poder. El libro

invita a los alumnos a ser más solidarios, a creer en la dignidad humana y a favorecerla, eliminando actos de violencia contra la naturaleza y contra el hombre (Formación Cívica y Ética, libro 1) Al dirigirse a los maestros, la introducción plantea la necesidad de brindar a los adolescentes una educación integral que no se limite a brindarles conceptos y conocimientos tradicionales, sino que busque el desarrollo de los estudiantes *"como personas con habilidades sociales y valores que les permitan actuar responsablemente dentro de la sociedad actual y la del futuro, en la que las creencias y valoraciones propias han de convivir en un marco de respeto con las creencias y valores de los demás"* (op cit, p. 5)

Los autores, en un apartado sobre valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad (Formación Cívica y Ética, libro 1, p. 174), explican al alumno la forma en que el hombre vive en comunidad y la necesidad de convivir con respeto y normas que rijan al grupo social. Hablan asimismo de la formación de instituciones y organismos que ayudan para la organización de la vida en común, así como de los diferentes grupos sociales que existen y a los cuales pertenece el alumno (escuela, familia, deporte, etc.), donde cada uno promueve valores orientados a la cooperación y la solidaridad para la solución de problemas.

Plantean la gran importancia de las normas y valores en la formación de la persona como elementos básicos para que ésta pueda integrarse a la sociedad, siendo ejemplos el saludar, escuchar y aceptar a los demás, con sus diversas opiniones, cualidades y defectos. Explican al adolescente que estos valores no son estáticos y evolucionan conforme cambian los intereses y necesidades de los miembros del grupo y dan a los adolescentes un papel protagonista en la búsqueda del cambio de valores que conduzca a una mejor sociedad (Formación Cívica y Ética, libro 1, pp. 177-192)

Los autores plantean los valores como base de la relación con los demás, que *"facilita el cumplimiento de las metas que nos proponemos en cualquier grupo social, pues nos permite desenvolvernos manifestando nuestra forma de ser con*

autenticidad, al mismo tiempo que permitimos a los otros ser ellos mismos y aportar su creatividad (op cit, p. 181)

Al hablar de las normas morales, afirman que éstas se fundamentan en valores como la bondad, la generosidad y el honor, y del individuo como un ser libre para acatarlas por convencimiento y voluntad propia. Estas normas, explican, se aprenden en la familia y en la escuela como sitios principales (Formación Cívica y Ética, libro 1, p. 186)

El curso de Formación Cívica y Ética está diseñado para que los alumnos trabajen no solamente de manera individual sino grupal, donde se les indican diferentes tareas que deben desarrollar para afirmar conocimientos. En su mayoría, los trabajos en equipo consisten en investigar, comentar y exponer lo aprendido (Formación Cívica y Ética, libros 1 y 2)

B) La función de los primeros auxilios en la educación secundaria

La implementación adecuada del Programa de primeros auxilios en la escuela secundaria brindaría al estudiante la oportunidad de poner en práctica todas sus habilidades, tanto intelectuales como físicas. Lo anterior se lograría mediante la resolución de problemas de emergencias planteados en simulacros durante el taller, donde el alumno tendría que tomar decisiones de lo que debe y no debe hacer en determinados casos; decidiría cuál es la técnica más adecuada; optaría por pedir ayuda adicional o atender la emergencia solo, una vez que hubiera analizado la situación y decidido cuál es la mejor alternativa.

Sus capacidades físicas se desarrollarían también continuamente, ya que los ejercicios de reafirmación y aprendizaje implicarían poner en acción a todo su cuerpo, al tener que correr, subir o bajar escaleras, cargar a un herido, etc. Aprenderían a cuidar su propio cuerpo mediante técnicas para evitar lastimarse

mientras atendieran a una persona que se ha lastimado, y a apreciar el valor de la vida al reconocer la armonía de las funciones en su propio organismo.

Su creatividad estaría siempre en juego, al tener que diseñar materiales para camillas, vendajes, inmovilizaciones, etc. , haciendo uso de diversos materiales (periódicos, cobijas, mantas, sábanas, madera, cartón, etc.)

Deberían aprender a comunicarse de manera clara y efectiva para pedir ayuda a algún observador, enviar un mensaje o solicitar ayuda telefónica profesional (Cruz Roja, médico, etc.)

Debería conocer bien sus emociones para saber manejarlas cuando le sea requerido y saber dar apoyo a quien haya perdido el control de las propias (ataques de pánico, miedo, ansiedad, enojo, etc.)

Además de lo ya mencionado en el apartado **A)**, el taller de Primeros auxilios ayudaría al buen desarrollo moral del adolescente, al proporcionarle un espacio donde experimentaría los diferentes niveles de desarrollo, a través de las diferentes dinámicas y ejercicios del curso. Los siguientes son ejemplos de cómo el taller ayudaría a que los alumnos experimenten directamente los tres niveles y una u otra de las diferentes etapas planteadas por Kohlberg (Las seis etapas del Juicio Moral de Kohlberg, 1997, pp. 22-23)

- ▶ La estructura del taller se enfocaría en el Nivel I en su etapa 2, donde las Reglas de participación estarían basadas en un acuerdo grupal respetuoso, equitativo y justo. Todos y cada uno de los participantes tienen los mismos derechos de participación, respetándose en todo momento sus opiniones y necesidades individuales. Lo mismo ocurriría con el Nivel II, etapa 4, al someterse el Reglamento a la opinión del grupo antes de ser aceptado como definitivo, y por lo tanto, obligatorio para todos los participantes, incluido el facilitador.

- ▶ Con las dinámicas relacionadas con la cooperación y sus valores asociados como confianza y respeto, el alumno podría demostrar su capacidad de estar y convivir con otros, interesándose por ayudar a sus compañeros y ganando así a nivel tanto individual como grupal. Asimismo, tendría la oportunidad de expresar los sentimientos que vaya descubriendo en cada ejercicio, con el fin de que pueda crear una conciencia clara de lo que le está sucediendo. Se estaría trabajando entonces con el Nivel II, etapa 3.
- ▶ El Nivel III en su etapa 5 se abordaría durante el taller al hacer que los participantes se dieran cuenta, a través de las dinámicas, de la importancia de los valores como cooperación, respeto, amistad, ayuda e interés y otros asociados al vivir en sociedad, y de que, después de cuestionarlos y evaluarlos, lo adopten por propio convencimiento y conciencia de las ganancias que se obtienen, tanto a escala individual como grupal, al practicarlos. Del mismo modo, al analizar las Reglas de participación, los alumnos se darán cuenta de que se han hecho para proteger el derecho de todos los miembros del grupo y podrán entonces comprometerse a cumplir con ellas, y no tomarlas como una obligación impuesta.

Se cree que el programa de primeros auxilios planteado en esta tesis podría contribuir para cumplir con los objetivos planteados en materias como Ética y Civismo, ya que sus propios objetivos y contenidos estarían enfocados en el desarrollo de valores que ayudarían al muchacho a sentirse bien consigo mismo y a valorar su vida y la de los demás de tal forma que buscara ayudar al prójimo en caso de necesidad, convirtiéndose así en un buen ciudadano.

De esta forma, el alumno podría descubrir o experimentar, dentro de la escuela y el salón de clases, todos aquellos elementos que están actuando para conformar su identidad y su sistema de normas y valores, y el facilitador o maestro contaría con una herramienta más para el trabajo con sus grupos de adolescentes.

El taller de primeros auxilios también estaría diseñado para realizar trabajo individual y en equipo. Lo que caracterizaría a este taller es que, además, al trabajar en equipo, el respeto, la amistad, la cooperación y la ayuda a sus compañeros serían indispensables para que el grupo ganara, ya que las dinámicas y juegos de práctica o reforzamiento de conocimientos y actitudes se estructurarían de tal forma que los alumnos hicieran conciencia y se dieran cuenta constantemente de que cooperar es la mejor forma de salir adelante.

Lo que buscaría el programa de primeros auxilios es que el alumno desarrolle e introyecte valores que le ayuden a cumplir con las normas morales de respeto, cooperación y solidaridad de manera voluntaria y natural, a través de la práctica constante de dichos valores en las diversas prácticas y dinámicas incluidas en el taller.

El Programa de primeros auxilios permitiría al maestro de educación secundaria proporcionar a los alumnos un espacio para desarrollarse como individuos y como miembros valiosos de una comunidad, ya sea escolar o vecinal, ayudándolos a entender y respetar la vida de quienes le rodean. Para ello, el Programa estaría diseñado y redactado con lenguaje accesible para la población de adolescentes a quienes va dirigido.

El objetivo del presente trabajo es el de desarrollar en el estudiante un criterio que le permita distinguir y elegir aquellos valores que le permitirían crecer y desarrollarse de una manera sana, ética y respetuosa de su vida y la de los demás. Al adquirir conocimientos de salvamento de vidas, aprendería el valor de su propia vida y la de quienes le rodean; adquiriría un sentido de servicio y de colaboración al tiempo que desarrollaría una imagen de sí mismo más sana, así como la confianza en sus habilidades y capacidades. Finalmente, tendría un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares con quienes compartiría conocimientos y fines comunes.

capítulo III

*Todo depende de tu fe en ti mismo,
de la creencia de que lo que ves y oyes,
lo que piensas y sientes, es verdadero.
¿Por qué no plantearse la validez de esta fe?*

Sri Nisargadatta M.

Eres hijo del universo,
No menos que los árboles y que las estrellas;
Tienes derecho a estar aquí.
Y, aunque no lo veas claro, no dudes que el universo
Se desenvuelve como debe.
Desiderata (Max Ehrmann)

CAPÍTULO III. El Adolescente

A) Teorías de la adolescencia

B) Sus habilidades y formas de aprendizaje

C) Los valores como base de los primeros auxilios

"Ninguna otra edad es de mayor importancia para el futuro de los individuos y, literalmente, de la sociedad; porque estos son los años cuando los jóvenes cristalizan sus creencias acerca de sí mismos y afirman su auto-conceptos, sus filosofías de vida y sus valores -las cosas que constituyen los determinantes básicos de sus conductas.

(John H. Loundsbury)

Los adolescentes son el futuro de nuestra ciudad: el 48.6% de la población es de jóvenes (INEGI, 1995) y el 49.5% de la matrícula escolar es del segundo nivel (INEGI, 1991) Ellos serán sus profesionales y empleados; sus funcionarios públicos; sus empresarios; sus padres y madres; sus gobernantes. Los adolescentes son la fuerza y la energía; son la rebeldía; son la pandilla y el grupo; son la agresión y la solidaridad; son los niños-hombres y las niñas-mujeres que a ratos juegan todavía con carritos y muñecas y a ratos se visten para conquistar. A ratos desean estar en la soledad de su cuarto y a ratos buscan la compañía de papá y mamá y la pertenencia al grupo de "cuates". Son a veces silencio y a veces grito. Son quietud y movimiento. Son lealtad y rebeldía. En ellos están los elementos que hacen falta para salvar, recuperar y recrear a la ciudad y sus valores.

Este proyecto propone un trabajo con adolescentes, que les permita ver hacia dentro y hacia fuera de sí mismos, con el fin de buscar aquellas actitudes que le ayuden a vivir mejor consigo mismo y con su grupo. Para ello, se aprovecharán las características de esta etapa de desarrollo, apelando a su deseo de pertenecer; encausando su gran energía; enfocándolos hacia el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan brindar ayuda al necesitado en caso de una emergencia, lo cual les ayudará a su vez a desarrollar un sentimiento de valía, de pertenencia, de

ocupar un lugar en un mundo donde es tratado como niño pero comienza a tener exigencias de adulto.

Es en la adolescencia cuando la apariencia del individuo sufre cambios drásticos - tanto físicos como psicológicos- debido a los cambios hormonales propios de la pubertad. Su pensamiento cambia constantemente conforme va desarrollando su habilidad para hacer abstracciones (Papalia y Wendkos, 1992.) Aparecen una serie de características nuevas en este pensamiento: se hace más lógico, más abstracto, más hipotético y más reflexivo; es, en resumen, más formal (Moraleda, 1995.) Asimismo, cambian sus sentimientos con respecto a todo y a todos los que le rodean. Es en esta etapa cuando entra en contacto con el mundo de los valores; comienza a comprender los conceptos morales en su validez universal. El adolescente se da cuenta de que cada una de sus acciones tiene consecuencias inmediatas -positivas o negativas- y que estas acciones están relacionadas con ciertos valores morales objetivos y universales, con lo cual se asientan las bases para la formación de una ética personal (op cit) Como afirma Papalia: "Todas las áreas del desarrollo convergen cuando los adolescentes confrontan su tarea primordial: el establecimiento de la identidad de adulto" (Papalia y Wendkos, 1992)

A) Teorías de la adolescencia

"Yo pienso que lo que me está pasando es tan maravilloso... no solamente lo que se puede ver en mi cuerpo, sino todo lo que está pasando dentro de mí.

(Anne Frank)

La adolescencia ha sido estudiada desde diversos puntos de vista que buscan explicar y justificar los cambios que ocurren en esta etapa, haciendo énfasis en una u otras características distintivas de la fase, ya sean biológicas, sociales,

intelectuales o emocionales. En este proyecto se mencionarán algunos de ellos poniendo especial atención al desarrollo psico-social e intelectual del muchacho.

Se hará énfasis en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, ya que ésta será la base para el trabajo objeto de la tesis.

Existen numerosas teorías sobre la adolescencia, que toman como base alguna de las siguientes grandes corrientes (Delval, 1994):

Corriente psicoanalítica:

La adolescencia se atribuye a causas internas. Se explica la adolescencia como el resultado del desarrollo de las pulsiones propias de la pubertad, que afectan el equilibrio psíquico del muchacho. Se da en esta etapa el despertar de la sexualidad, que dirige la atención del adolescente hacia la búsqueda de objetos amorosos fuera de la familia, lo que da lugar al proceso de desvinculación y la rebeldía y cuestionamiento de las normas. Comienza aquí el proceso de formación de la identidad.

Para Sigmund Freud, de acuerdo con su teoría psico-sexual del desarrollo que consiste en cuatro etapas, el adolescente vive la etapa genital -la cuarta. Esta etapa tiene lugar debido a los rápidos cambios fisiológicos que se presentan en este estadio, donde la libido -fuente de energía de la conducta sexual- fluye a través de cambios que son aprobados por la sociedad, es decir, en relaciones heterosexuales con parejas que no son de la familia (citado por Papalia, 1992.) Para superar esta etapa, el adolescente debe superar sus sentimientos sexuales no resueltos hacia su madre o padre. Freud afirma que los sentimientos reales -sexuales- del adolescente por sus padres son reemplazados por una hostilidad temporal, que constituye la rebeldía característica de esta etapa. En su teoría, Freud se centra básicamente en

la biología, dando importancia también al impacto que los padres tienen sobre la psique del niño (op cit)

Anne Freud (1936) dice que esta energía sexual producida durante la adolescencia altera el equilibrio psíquico que el individuo había logrado durante la infancia, lo cual produce desajustes en esta etapa. El muchacho busca objetos amorosos fuera de la familia, lo que lo hace replantearse su relación con los padres. Los desajustes hacen también que la personalidad del adolescente sea más vulnerable, lo que lo lleva a producir defensas psicológicas que le obstaculizan la adaptación. alguna de esas defensas es la Anne Freud llama *intelectualización* (Papalia y Wendkos, 1992), donde el adolescente transforma la energía sexual en pensamiento abstracto, y manipula las palabras e ideas para responder a las necesidades constantes y cambiantes de su cuerpo (op cit)

Corriente sociológica:

La adolescencia es producto de causas sociales externas. Es a su vez resultado de tensiones y presiones que vienen de la sociedad. En esta etapa debe incorporar valores y creencias de la sociedad para adoptar determinados roles del grupo al que pertenece. El adolescente vive presiones y exigencias por parte de los adultos, que le provocan conflictos y tensión, ante lo que se rebela continuamente. Comienza aquí el dilema de la elección, donde debe decidir si llenar las expectativas del adulto o tomar su propio camino y aceptar las consecuencias derivadas de su elección (Delval, 1994)

Blos (1979) por su parte afirma que en la adolescencia el individuo busca su independencia afectiva, lo cual supone romper los lazos hasta ahora creados, para buscar otros objetos amorosos. En esta etapa, el adolescente vive regresiones conductuales, debido a la ruptura afectiva que sufre. Entre esas conductas se encuentran, el estado de *fusión*, ya sea con personas o con ideas abstractas; la

ambivalencia, que da como resultado la inestabilidad emocional en las relaciones, así como las contradicciones en los pensamientos y los sentimientos y los cambios de humor y conducta. Blois relaciona esta ambivalencia con el inconformismo y con la rebeldía típicas del adolescente y afirma que son dos elementos que ayudan a romper con los lazos familiares.

Corriente Piagetiana:

La adolescencia se produce por una interacción entre factores sociales e individuales. Es en esta etapa cuando se producen cambios significativos en el pensamiento, aunados a los cambios que se presentan en la posición social (Delval, 1994)

Según Piaget (1972), la adolescencia es la etapa en la que se alcanza el mayor nivel de desarrollo intelectual, llamado el de las *operaciones formales*, donde comienza a darse ya el pensamiento abstracto, donde los cambios van unidos también a las modificaciones en la posición social. Piaget afirma que la combinación de cambios vitales internos y externos del adolescente es la que produce la madurez cognoscitiva. Lo anterior es posible ya que, a nivel interno, las estructuras cerebrales ya han madurado y el ambiente social se ha ampliado. Y lo anterior resulta en la posibilidad del adolescente para pensar en abstracto, cuestionar lo que sucede a su alrededor, amar u odiar hechos o ideas, involucrando su mente y sus emociones en el proceso.

Eric Erikson (1963) establece que el hombre atraviesa por ocho etapas de desarrollo que implican ocho crisis que la persona debe resolver para lograr un sano equilibrio de sus polaridades. De acuerdo con esta teoría, el niño que entra en su etapa de pubertad vive la crisis 6, llamada "identidad versus confusión de rol", donde todo aquello que era un continuo y confiable es puesto en duda por parte del muchacho debido a los cambios de tipo corporal y sexual. Siente confusión ante

la imagen que tiene de él mismo, que es diferente a lo que los demás parecen ver en él. Es una etapa en la que se enfrenta a múltiples luchas; busca ídolos y modelos de conducta que le ayuden a establecer una identidad propia. Erikson (1950, citado por Papalia 1992) habla de la mente del adolescente como la del *moratorium*, es decir, una etapa psico-social entre la infancia y la edad adulta y entre la moral aprendida por el niño y la ética que habrá de desarrollar cuando sea adulto. En esta fase el individuo tiene una mente ideológica; tiene el fuerte deseo de afirmarse a través de sus iguales, a través de rituales, creencias para explicarse el bien y el mal, lo grato y lo hostil. Busca asimismo compromisos a los cuales pueda ser fiel; estos compromisos son tanto con ideales como con otras personas. En esta etapa también surge la virtud de la fidelidad, entendida como fe y lealtad, así como de pertenencia con los amigos y compañeros, con un grupo, o con cualquier movimiento ideológico que le ayude a sentir confianza y a reafirmar su incipiente identidad. Al buscar los valores sociales que definan su identidad, se enfrenta a lo que Erikson llama *la ideología* y a *la aristocracia* (Erikson, p.236) que, según el autor, crean una *imagen definida del mundo* y un *curso predestinado en la historia*, donde solamente los individuos aptos llegarán al poder. Para Erikson (1968), si el adolescente logra resolver esta crisis, obtendrá como resultado un sentido de sí mismo sano y vital, donde el yo une las necesidades y deseos a las habilidades y el conocimiento para el logro de objetivos, mientras que al mismo tiempo da la conciencia de lo que debe hacer para adaptarse de manera positiva al ambiente social. En esta etapa también se dan los cambios drásticos y repentinos de conducta y de emociones, debido a esta misma búsqueda. Los riesgos de no resolverse la crisis, son la confusión de la identidad que puede hacer que prolongue la etapa y que el muchacho se tarde más en alcanzar la edad adulta. Erikson da gran importancia a la sociedad y a la cultura, donde los padres también juegan un papel central como modelos del desarrollo de los hijos. Para Erikson, la identificación se da a partir de la observación y la imitación de modelos (padres, abuelos, hermanos, actores, etc.) (Papalia y Wendkos, 1992.)

Kurt Lewin (1947, citado por Stivers 1986), discípulo de la primera escuela de la Gestalt en la Universidad de Berlín, plantea en su teoría de campo, y con referencia a la adolescencia:

- ▶ Un ambiente psicológico inestable durante la adolescencia provoca inestabilidad en el individuo. Para comprender la conducta del niño, debemos considerarlo, junto con su ambiente, como una constelación de factores interdependientes.
- ▶ La suma de todos los factores ambientales y personales en interacción es llamada *espacio vital* (EV) o espacio psicológico:
- ▶ Es la suma de factores como necesidades, motivaciones y otros factores psicológicos del individuo que determinan su conducta.
- ▶ Es también la suma de las fuerzas biológicas, sociales y ambientales en un solo sistema.
- ▶ La conducta es una función del espacio vital y no tan sólo de los estímulos físicos.
- ▶ El *campo psicológico* comprende al individuo con sus cualidades biológicas y psicológicas así como al ambiente con sus relaciones sociales y hechos objetivos.
- ▶ Los cambios de diferenciación en el espacio vital se producen lentamente en algunos periodos y más rápidamente en otros.
- ▶ Los cambios lentos traen consigo periodos de desarrollo más armoniosos.
- ▶ Los cambios rápidos se producen más fácilmente en periodos de crisis.
- ▶ En el adolescente, la estructura del espacio vital se caracteriza por un cambio relativamente rápido.
- ▶ Es una etapa -la adolescencia- que entraña cualidades y problemas psicológicos bien diferenciados.
- ▶ Se presenta la "dimensión de realidad-irrealidad", donde "irrealidad" se refiere a fantasías, sueños, deseos, temores y ciertas formas de juego. El adolescente, a diferencia del niño, distingue entre deseo y hecho, esperanza y certeza, realidad e irrealidad.

- ▶ Para lograr una diferenciación máxima de su espacio vital, el niño requiere de libertad para avanzar hacia nuevas regiones y de incluir nuevas experiencias dentro de su espacio vital.
- ▶ La falta de libertad impondrá restricciones a las tentativas de expansión del individuo: el resultado será la rigidez psicológica de la personalidad.
- ▶ Lo opuesto: si el espacio vital, sobre todo en la primera infancia, permanece no estructurado, la personalidad carecerá de integración y de organización.

Lewin habla de etapas evolutivas del individuo, donde se refiere a diferencias de alcance y de grado de la diferenciación del espacio vital. Estas diferencias están vinculadas tanto con el ambiente psicológico como con el individuo, su cuerpo, sus necesidades y su auto percepción.

Estas etapas se manifiestan de la siguiente forma:

1. Un aumento de la visión del espacio vital con respecto a:
 - a) Lo que forma parte del presente psicológico;
 - b) La perspectiva temporal en dirección al pasado y al futuro psicológicos;
 - c) La dimensión realidad-irrealidad.
2. Una creciente diferenciación de todos los niveles del espacio vital para dar acogida a gran cantidad de relaciones sociales y áreas de actividad.
3. Una creciente organización.
4. Un cambio en la fluidez o rigidez general del espacio vital.

Lewin describe la conducta del adolescente de la siguiente forma:

- ▶ Timidez y sensibilidad, pero al mismo tiempo, impulsos agresivos, debido a la falta de claridad y al desequilibrio dentro de su espacio vital.
- ▶ Como "hombre marginal" (se refiere a que el adolescente no pertenece ni al grupo de niños ni al de adultos), el adolescente experimenta un

conflicto continuo entre las distintas actitudes, valores, ideologías y estilos de vida, ya que debe seguir resolviendo situaciones mientras se traslada del grupo infantil al adulto. Sus experiencias carecen de asidero social fuera del grupo de sus compañeros.

Lawrence Kohlberg (citado por Papalia y Wendkos, 1992) crea la teoría del *desarrollo moral*, diciendo que el razonamiento moral es una función del desarrollo cognoscitivo, y que éste generalmente se da en la adolescencia como esa habilidad para pensar en abstracto; a su vez, la capacidad del pensamiento abstracto permite al joven entender los principios morales universales. El razonamiento moral, afirma Kohlberg, es aplicado por el adolescente a toda clase de problemas, desde sociales hasta los relacionados con los dilemas personales. Lo que indica que el muchacho ha alcanzado un buen desarrollo moral es su razonamiento para buscar la solución de un problema o dilema, y no la conclusión o solución en sí misma. Kohlberg afirma que el razonamiento que los jóvenes utilizan para justificar sus posiciones morales se puede clasificar en tres niveles y a su vez en seis etapas distintas de juicio moral (Kohlberg, Power y Higgins, 1989), aunque los adolescentes pueden encontrarse en cada uno de los tres niveles, en diferentes grados (Papalia y Wendkos, 1992.)

La siguiente es una tabla que explica las etapas del juicio moral según Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1989.)

Las seis etapas del Juicio Moral (Kolhberg, 1997, pp. 22-23)

CONTENIDO DE LA ETAPA

Nivel y etapa	Qué es correcto	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
<p>Nivel I. Preconvencional</p> <p>Etapa 1: moral heterónoma</p>	<p>Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>	<p>Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>
<p>Etapa 2: individualismo, propósito instrumental e intercambio</p>	<p>Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo</p>	<p>Servir los propios intereses y necesidades en un mundo donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto.)</p>

<p>Nivel Convencional</p> <p>Etapa 3: relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal</p>	<p>II.</p> <p>Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la Regla de Oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.</p>	<p>Perspectiva del individuo en relaciones con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la Regla de Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.</p>
<p>Etapa 4: sistema social conciencia</p>	<p>Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.</p>	<p>Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3.)</p>	<p>Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.</p>

<p>Nivel III: Posconvencional o de principios</p> <p>Etapa 5: contrato o utilidad social y derechos individuales</p>	<p>Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contractual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, "el mayor bien para el mayor número".</p>	<p>Perspectiva "previa a la sociedad". Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.</p>
<p>Etapa 6: principios éticos universales</p>	<p>Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p>Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.</p>

B) El adolescente, sus habilidades y formas de aprendizaje.

"El niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender."

Montaigne

Como se mencionó en el apartado A, en la adolescencia el individuo experimenta cambios significativos en el pensamiento; gustan más de lo abstracto, se apegan menos a los datos inmediatos, buscan hacer teorías de todo lo que les sucede, y tienden a generalizar con o sin razones claras (Delval, 1994.) Comienza también lo que Piaget (1952) llamó la fase del pensamiento formal, donde, ante un nuevo problema, el adolescente formula una hipótesis para explicarlo, basándose en datos de experiencias anteriores o en información del momento. A partir de esa conjetura se mueve en busca de su comprobación. Piaget afirma que la madurez cognoscitiva se debe a la combinación de los cambios internos y externos que va experimentando el sujeto. En esta etapa las estructuras cerebrales ya se encuentran maduras y también su campo social se ha expandido, lo cual le da la oportunidad de experimentar nuevas situaciones constantemente. El autor le da gran importancia a la interacción de estos cambios ya que, dice, la gente no podrá alcanzar el estadio del razonamiento formal si no ha sido motivado por un ambiente cultural y educativo adecuado, sin importar que haya logrado un desarrollo neurológico total. Si el sujeto logra llegar a este estadio que le permite el pensamiento en abstracto durante la adolescencia, tendrá la posibilidad de analizar las teorías de otros y construir las suyas propias. El desarrollo intelectual alcanzado le abre también un nuevo mundo emocional, donde sus emociones se mueven de algo concreto -como el amor a sus padres y el rechazo a algún maestro- hacia objetos más abstractos como el amor a la libertad y el odio a la represión (Papalia, Wendkos 1989)

Delval (1994) expresa que durante la adolescencia, el muchacho comienza a intervenir de manera mucho más activa de las experiencias, cuestiona lo establecido, busca la verificación. Los procedimientos de demostración y prueba,

dice Delval, "reposan siempre sobre una exhaustiva combinación de todos los datos experimentales". El mismo Delval afirma que las nociones son las explicaciones que el individuo va construyendo progresivamente acerca de las reglas y los valores sociales. Estas nociones constituyen una especie de "teorización" y son el resultado de las conjeturas que el sujeto hace para explicar el sentido y razón de las reglas y valores. Estas últimas se adquieren a temprana edad, por transmisión adulta, mientras que la elaboración de las nociones es más lenta y compleja. Esto induce a proponer la existencia de conflictos y contradicciones, por lo que la construcción de una representación del mundo no es sencilla, ni armónica ni siempre coherente (Delval, 1989, citado por Díaz Barriga, 1993.)

Autores como Doise y Mugni (1983, citados por Delval, 1994), adoptan una postura basada en las teorías de Piaget y de Vigotski; dicha postura establece que los avances que el individuo va logrando en el campo del conocimiento se deben al hecho de que se ve obligado a enfrentar conflictos entre sus expectativas y la realidad, mismos que debe resolver haciendo cambios a sus creencias. A estos conflictos, Vigotski los denomina *socio cognitivos*. Estas posiciones explican que el conocimiento es producto de la influencia de los adultos y de los factores sociales, que el individuo incorpora paulatinamente y conforme va teniendo una mayor interacción con su grupo social y mientras va también desarrollándose físicamente.

Por su parte, la maestra Teresa Obregón (1993) afirma: "El adolescente, cuando aprende, se está formando también; va adquiriendo el dominio de su propia organización en los intercambios con el medio en el cual vive. El aprendizaje es formativo, educativo. El aprendizaje consiste en un proceso de interacción con las estructuras del medio por el cual aprende; al dominar el proceso se da una forma de ser, una estructura propia que le permite transformarse, auto construirse, autorregularse en función de mantener y mejorar su ciclo de vida. Se trata de un ajuste activo con el medio y consigo mismo, y como este ajuste es autónomo, hay que hablar también de equilibración, de auto construcción."

El aprendizaje durante la adolescencia conlleva un desarrollo formal tanto del pensamiento como de la conducta. El proceso de aprendizaje requiere de condiciones especiales para asimilar un saber desde la integración total de la persona, es decir: con el soma, los afectos y el intelecto. Por lo tanto, se hace indispensable recordar que en la etapa de la adolescencia los maestros deberán reconsiderar el binomio identidad-aprendizaje como el centro para definir tanto las metodologías como las técnicas didácticas puestas en práctica, así como la selección y jerarquía del material informativo ofrecido al alumnado (op cit) En la relación educativa está involucrado el afecto, el cual le imprime al proceso enseñanza-aprendizaje el carácter integrador, al permitir a los participantes de la experiencia comprender el conocimiento, pero en movimiento. "Un continuo fluir sin divisiones entre la capacidad de sentir y la capacidad de pensar (op cit)"

Castro Sariñana (1993, p.39) expresa: "En el terreno de la educación hemos venido sufriendo una parálisis del acto educativo. Al método de enseñanza peripatético, en el que se enseñaba caminando, le ha seguido una educación en el aula que dificulta la participación del cuerpo y su energía en la aprehensión y elaboración de conocimientos. De igual modo, resulta difícil aprovechar el impulso vital de un grupo de estudiantes al que se tiene que sofocar sus movimientos, o también es frecuente toparnos con inercias y apatías que encierran al maestro y al alumno en callejones sin salida. Permitir que el impulso vital o la apatía hablen, se expresen, se muevan a través de imágenes y movimientos, es una alternativa para no centrar la atención en el alumno inquieto o pacífico, sino en la pura acción dinámica que ejercen la vitalidad o la apatía"

Por su parte, Fernando Savater (1997) habla de la importante y doble tarea de la escuela, donde tiene ahora que encargarse no solamente de transmitir conocimientos técnicos y formales, sino de la formación básica de la conciencia social y moral de los niños, labor que antes concernía a la familia centralmente.

Por lo dicho anteriormente, se cree que la escuela secundaria no debería tener como función única el aprendizaje memorístico de información; debería también centrar su atención en la formación de la personalidad del adolescente, así como en el desarrollo de habilidades y capacidades que le ayuden a aplicar el conocimiento teórico que adquiere en el aula, fuera de ella. Debería asimismo despertar la inquietud y la curiosidad del alumno para explorar y aprender acerca de sí mismo y del medio que le rodea. Tendría que motivarlo a desear ser mejor cada día, no mediante miedo y represión, sino por la satisfacción misma que proporcionan las acciones positivas. La escuela debería brindarle un espacio en donde pueda cuestionar, pensar, probar sus nuevas habilidades de análisis y síntesis. Debería a su vez acompañarlo en el descubrimiento de sus emociones y sentimientos y hacerle saber que es sano expresarlos; enseñarle a ser libre y a respetar la libertad de los demás... enseñarle en fin que tiene una voz y un pensamiento y que tendrá que hacerse responsable de sus palabras, sosteniéndolas con sus acciones.

Es indispensable recordar que, como afirma Savater (1992, p. 143), *"la educación es tarea de sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión; de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la percibe."*

C) Los valores como base del Programa de primeros auxilios.

"Creemos que en el mundo de hoy no hay una "verdadera" religión, una "verdadera" moralidad, una "verdadera" constitución política.. No podemos, pues, proporcionar a la infancia un cuerpo absoluto de valores, sino, más bien, suministrarle algo mejor: un sistema para que ellos mismos sean capaces de abrazar sus propios valores"

(Manuel Ventua, 1992)

El objetivo de este apartado es explicar la razón por la cual el programa de primeros auxilios se fundamenta en los valores de la cooperación, la ayuda y el interés por los otros. Se cree que la única forma de hacer que un muchacho se interese por salvar la vida de alguien es haciendo que aprecie su propia vida; el valor de su propio cuerpo como un organismo viviente perfecto. Solamente apreciando el valor de un amigo, sea éste un padre, un compañero o un maestro, se puede sentir el deseo de ayudarlo en caso de emergencias. Y solamente experimentando el gusto de dar y recibir ayuda se despierta el interés por el prójimo, sea éste conocido o desconocido. Para poder hablar de valores a los adolescentes es necesario hacerlo a través de modelaje y prácticas que puedan adoptar como prácticas propias al paso del tiempo. Se considera que son los valores los elementos más importantes de la educación y el programa de primeros auxilios podría constituir un buen medio para enseñarlos y practicarlos dentro del aula escolar.

Los valores han sido definidos por áreas del conocimiento como la Psicología, la Sociología, la Filosofía y la Antropología y su definición dependerá de la cultura y el ambiente social de donde provenga el que hace tal descripción. Así por ejemplo, Platón incorpora los valores a la esfera de los objetos ideales, donde pertenecen los números y las figuras geométricas, separando a la persona en una parte racional y otra sensible. Explica que los valores no pueden reducirse a contenidos de la sensación, por lo que entonces deben pertenecer al mundo de la razón (Fronzizi, 1958.) Scheler distingue entre el valor mismo y el concepto de dicho valor, donde un

individuo puede experimentar el valor sin tener el concepto de tal valor (el bebé experimenta la bondad de su madre sin tener el concepto de bondad) (Frondizi, 1958.)

Frondizi (op cit) afirma que estos pensadores manejan a la razón y a la sensibilidad como excluyentes, sin advertir que son parte de un mismo ser.

Pascal (citado por Frondizi, 1958) plantea que los valores existen en lo que él llama *ordre du coeur*, y se refiere a un orden que, sin ser caótico ni caprichoso, queda lejos de la comprensión del intelecto y dice: "*el corazón tiene razones que la razón no comprende*". Y afirma "la luz de la emoción se apaga cuando se intenta llevarla al intelecto".

Para Frondizi (op cit) los valores constituyen un tipo de objeto completamente inaccesible a la razón. Para él, los valores son captados mediante el corazón y la vía emocional. Los valores se captan a través de "vivencias emocionales del percibir sentimental" y afirma: "captamos los valores por medio de las vivencias emocionales del percibir sentimental".

Según Llorenç (Llorenç, Carreras et al, 1995), los valores son contenidos que pueden ser aprendidos y que pueden ser enseñados a través de la imitación de modelos y de prácticas propias de la vida cotidiana observables.

Pereira (1997) afirma que "*la adquisición de un valor implica un acto epistemológico en sus tres dimensiones, donde el proceso de esta adquisición requiere de una decisión libre y responsable basada en: la conciencia del valor, la clarificación de dicho valor y finalmente la vivencia y experimentación del mismo. Para optar por uno u otro valor se debe tener en cuenta, según la autora, los siguientes elementos: la dimensión cognoscitiva (normas), la dimensión afectiva (actitudes) y la dimensión conductual (valores poseídos-compromiso en las respuestas.)*"

Por su parte, Kluckhohn (1954) define al valor como " una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, de lo deseable que influye la selección dentro de las modas, medios y fines disponibles de la acción."

Coleman (1987) hace una distinción entre los valores concebidos y los operativos, donde los valores concebidos son concepciones de lo ideal. Son aquellos valores que la cultura enseña y los que fundamentan la moralidad de un grupo. Son valores con gran fuerza intelectual, pero en ocasiones con poca influencia práctica en la conducta diaria. Los valores operativos, por su parte, son los criterios o los supuestos de valor de acuerdo con los cuales se llevan a cabo realmente las elecciones de la acción. Es por ello, dice el autor, que para identificar los valores reales de una persona, se debe analizar no solamente lo que la persona dice sino lo que hace en situaciones que implican un elemento de elección. Afirma asimismo que es difícil que exista una total y constante armonía entre los valores concebidos y los operativos, ya que "las complejidades de la naturaleza humana y de la sociedad humana convierten en utopía a un ideal con base en el cual midamos nuestro progreso más que en una meta que podamos alcanzar realistamente." (p. 480)

Es en la fase de la adolescencia cuando el ser humano comienza a enfrentarse al dilema, donde la carga moral y los valores juegan siempre un papel importante. A su vez, el orden jerárquico de los valores se presenta en el "preferir y postergar", donde no debe confundirse "preferir" con "elegir". (Scheler citado por Frondizi 1958, p. 129)

Scheler dice que se elige constantemente entre acciones, entre un "hacer" y otro "hacer", y se prefiere un bien a otro, y un valor a otro, con presidencia de los depositarios, sin exigir contenidos de fin, como es el caso en el elegir (Citado por Frondizi, 1958.)

Es en esta etapa, comenta Delval (1994), cuando se da un desajuste entre los valores que han sido impartidos durante la infancia y la realidad que rodea al ahora adolescente. El muchacho se da cuenta que los valores inculcados por sus padres y los adultos que le rodean no coinciden con lo que éstos practican, que se vive una doble moral donde lo que es obvio es la falta de congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. Todo esto produce un gran conflicto y surge el dilema de aceptar y anularse, o rechazar y despreciar el mundo adulto para buscar un mundo mejor al que se les presenta en este momento. Y es la capacidad del pensamiento abstracto y de reflexión que se ha comenzado a desarrollar en el adolescente la que le permite experimentar estos conflictos de valores, ya que ahora piensan acerca de ellos, y son capaces de ver las cosas a distancia, lo que no les era posible cuando eran niños.

Pereira de Gómez (1997) habla de la existencia humana basada en el sentido de la vida, que se alcanza solamente a través de la vivencia de valores, que son -según explica-, el testimonio del concepto sobre la persona y la sociedad, dándole congruencia a sus acciones.

Esta autora define a los valores como:

- ▶ Una cualidad objetiva de todos los seres -personas o cosas- que las hace deseables y apetecibles.
- ▶ Todo lo que contribuye al desarrollo, realización y superación del hombre.
- ▶ Aquello que da sentido a la vida del hombre y de los pueblos.
- ▶ Los motivos profundos que orientan cualquier proyecto de vida personal y colectivo.

- ▶ Aquello que permite al hombre la conquista de su identidad, de su verdadera naturaleza.
- ▶ Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar.
- ▶ Aquella cualidad del alma que la mueve a acometer empresas difíciles, venciendo obstáculos y arrostrando peligros (en términos psicológicos)
- ▶ Una cualidad o perfección de la realidad relacionada con las funciones y capacidades humanas.

(Pereira de Gómez, 1997, p. 110)

Asimismo, la autora plantea que es necesario distinguir entre un valor y una actitud, y define al valor como un fin y a la actitud como la vía humana conducente a ese fin. Explica que a un valor pueden corresponder varias actitudes.

Las actitudes son definidas también como "un estado permanente en orden a asumir los valores; la predisposición permanente de un individuo a reaccionar en un determinado sentido sea cual fuere la situación" (Diccionario de la Psicología moderna, 1971) Esta definición será la utilizada en esta tesis al referirse al término *actitud*.

Víctor Frankl, en su libro *El hombre en busca de sentido* (1984) afirma: "el sentido de la vida es subjetivo en cuanto que no hay un sentido para todos, sino que para cada uno tiene un sentido distinto la vida, pero, hay además universales en el mundo del sentido y esas amplias posibilidades de sentido es lo que llamamos valores".

Savater (1997) comenta que los valores constituyen en sí las pautas de formación e información moral imprescindibles para la sociedad. Y afirma que el mensaje de los moralistas a lo largo de la historia se ha concentrado en tres virtudes esenciales, a partir de las cuales girar todos los valores vigentes hasta nuestros días:

el **coraje** para vivir frente a la muerte, la **generosidad** para convivir con los semejantes y la **prudencia** para sobrevivir entre necesidades que no se pueden abolir (p.175) Estas tres virtudes y sus corolarios, nos dice el autor, "están directamente relacionadas con la afirmación de la vida humana y no dependen de caprichos arbitrarios, ni de revelaciones místicas, ni siquiera corresponden a un tipo determinado de sistema social" y continúa: "Proviene sin rodeos del anhelo básico de vivir más y mejor, a cuyo impulso sirve el proyecto ético desde la conciencia individual y las instituciones sociopolíticas en el plano comunitario... al menos en su designio ideal" (p76.) La escala de valores, por tanto, cambia entre sociedades y dentro de cada grupo social en diferentes momentos de la historia. Antes, afirma Durkheim (1989) la valentía era el valor primario, mientras que hoy en día lo son el pensamiento y la reflexión. La sociedad, nos dice Savater, prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación; al mismo tiempo, *impone* el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad, donde los adultos buscan dar formación para desarrollar individuos útiles y socialmente aceptables, al tiempo que prevé en lo posible las desviaciones dañinas para el sujeto y para el grupo.

Fernando Savater, en referencia a la enseñanza de valores y citando a John Dewey explica (1997, pp. 75-76): "no hay que confundir el aprendizaje directo o indirecto de nociones morales con el que enseña nociones acerca de lo moral y de los argumentos que la sustentan". Afirma Savater que es, por tanto, de gran importancia enseñar a los adolescentes de forma temática el *sentido de las preferencias éticas*, a las que llama *ideales racionales* y no simples *rutinas sociales* para alcanzar tal o cual ventaja a corto plazo sobre los demás. Comenta de igual forma que lo que tiene cada uno de nosotros y a lo cual se debe acudir al momento de enseñar valores, es la *conciencia moral*, que es única e intransferible, y con la cual se establece la jerarquía de los valores.

Se cree que la mejor forma de aprehender e introyectar valores es, por una parte, a través de dinámicas que hagan presentes dichos valores, que lleven a los

muchachos a experimentarlos, y por otra, mediante la discusión, cuestionamiento y reflexión directos de los mismos. Así, en una dinámica tendrían que ayudar a otros para poder ganar; deberían colaborar para realizar una tarea de manera adecuada y tendrán que practicar continuamente las técnicas de salvamento para poder contestar a las preguntas de los juegos correctamente. Su cuerpo, su mente y sus emociones estarían en movimiento constante, ya que tendrían que correr, armar y desarmar camillas, colocar vendajes, transportar "heridos". Se les haría cuestionar y evaluar las dinámicas y ejercicios, así como los valores descubiertos en las plenarias de retroalimentación con el fin de que comprendieran y asimilaran lo que ha sucedido. Esto también para que fueran introyectando de manera natural los valores que se estarían enseñando a lo largo del taller, para poder entonces trascender el salón de clases y llevar y practicar lo aprendido a su casa y a su medio social.

En esta etapa del desarrollo no es posible ya imponer valores sin explicaciones lógicas. Estas nuevas generaciones no solamente desean saber qué tienen que hacer sino 'por qué' y 'para qué'. Los adolescentes cuestionan la conducta de los mayores y hacen evidentes sus incongruencias. Es importante entonces que los programas de educación ética y cívica les brinden respuestas claras y prácticas. El Programa de primeros auxilios busca que, a través de juegos, plenarias y ejercicios, el alumno comprenda la importancia de su vida, la de los demás y que aprehenda, construya y adopte los valores que se le ofrecen, como propios, por convencimiento y no por imposición.

La tarea principal de los adultos es ayudar a los adolescentes a que desarrollen un sistema de valores que sirvan a sus necesidades de independencia, identidad, respeto propio que, al mismo tiempo, les ayude a poner atención en otros valores más generales como la justicia, tolerancia, lealtad, participación, y cooperación.

Como Manuel Ventura (1992) afirma: "Para educar moralmente a los adolescentes, los adultos debemos reconocer la legitimidad de sus necesidades e intereses, aunque al mismo tiempo les ayudemos a que se acomoden a los valores compartidos por todos los miembros de nuestra sociedad."

Para fines de esta tesis, se define al valor como aquellas directrices que rigen la conducta de una persona y lo llevan a hacer o dejar de hacer una u otra cosa en un determinado momento, basado en la preferencia y la elección voluntaria del individuo en un momento dado. Son principios normativos y duraderos que sugieren que una conducta específica o una manera de ser y estar en el mundo es personal y a la vez aceptable socialmente, por ser saludable, nutricia y satisfactoria para el sujeto y para el grupo, en oposición a aquellas conductas que son reprobables y dañinas para la comunidad y el individuo, y que pueden ser llamados en este caso contravalores. Se busca entonces que los alumnos conozcan, cuestionen, y elijan ayudar y cooperar con sus compañeros una vez que hayan experimentado personalmente y de manera integral los valores de la cooperación y otros relacionados con ella –como interés, solidaridad, ayuda, entre otros.

capítulo IV

No es fácil experimentar lo que no resulta familiar, lo que no tiene nombre. Decimos: "si no lo hubiera visto con mis propios ojos, no habría creído". Pero la frase debería ser ésta: "si no lo hubiera creído de todo corazón, no lo habría visto"

Edmund Carpenter

En la vida no hay nada que temer.

sólo cosas que comprender.

Sólo existe un maestro:

La vida misma

Marie Curie

CAPÍTULO IV. Reporte de la experiencia y resultados

El maestro entró al salón y dijo a los alumnos: "el día de hoy voy a enseñarles lo que es el infinito". Tomó un gis y comenzó a trazar una línea horizontal en el pizarrón, cruzándola de lado a lado; siguió luego por las paredes y los vidrios para después abrir la puerta y salir "tirando" su línea en el aire del patio y seguir así su camino... No hemos vuelto a verlo desde entonces.

(Anónimo)

Método

Se utilizó el Programa de Primeros auxilios de la Cruz Roja, adaptado de acuerdo con las necesidades específicas -tanto teóricas como psicológicas- de los sujetos a quienes se dirigió el proyecto. Como ejemplos: se buscó que el lenguaje fuera simple y comprensible, e inclusive se utilizaron ilustraciones -que no existen en el programa de la Cruz Roja- para hacer el material más divertido y atractivo para los muchachos. También se procuró que el manual estuviera estructurado por cuadros sinópticos que contuvieran las explicaciones de tal forma que les fuera más simple leer, comprender, aprender y recordar las técnicas en ellos contenidos (ver Anexo 9)

Asimismo, se utilizaron dinámicas diseñadas para el desarrollo de una actitud de cooperación, basándose en las características típicas del adolescente entre 14 y 15 años de edad (Ver Anexo 7)

Escenario:

El programa propuesto se implementó en una escuela secundaria del Valle de México, en la zona Sur de la ciudad, donde la población pertenece a un nivel socio-económico medio y medio-alto.

Sujetos:

Se formó un grupo de 15 estudiantes, que están dentro de los límites de edades entre 14 y 15 años que asisten al tercer año de educación secundaria.

Procedimiento:

El programa se implementó configurado como taller teórico-práctico, y constó de dinámicas grupales, plenarios, instrucción teórico-práctica, dramatizaciones, etc. con el fin de sensibilizar a los adolescentes en el tema para lograr el máximo aprovechamiento de la instrucción en las técnicas de primeros auxilios y el óptimo desarrollo de las mencionadas habilidades y actitudes.

El taller tuvo una duración de 20 horas y se impartió en cinco sesiones de cuatro horas, los sábados.

Se realizaron las siguientes actividades:

1. Se plantearon reglas de participación durante el taller. (Ver Anexo 1)
2. Se aplicó un cuestionario diagnóstico al inicio del taller, para medir el nivel de conocimientos de primeros auxilios por parte de los adolescentes que participaron en el proyecto. (Ver Anexo 2)
3. El mismo cuestionario se aplicó al finalizar el taller para medir el nivel de aprendizaje dado a lo largo del taller.
4. Se utilizaron cuestionarios de medición sobre los valores en adolescentes, diseñadas específicamente para este proyecto, antes,

durante y después del taller para conocer los cambios que se hayan dado en los valores del grupo a raíz del programa, a saber:

- a. Un cuestionario que contiene 20 palabras escritas al azar, donde el estudiante tuvo que elegir cuáles de estas palabras consideró que Sí son parte de la Cooperación y cuáles consideró que No lo son. Se le pidió colocarlas en una lista que escribió por orden de importancia, siendo la no. 1 la más importante y el 10 la menos importante. Este cuestionario se aplicó al inicio y al final del taller. (Ver Anexo 3)
- b. Una prueba en la que se les pidió tres ejemplos de lo que sí es la Cooperación y tres ejemplos de lo que No es la Cooperación. Se aplicó al inicio del taller y al finalizar el mismo. (Ver Anexo 5)
- c. Un collage, hecho con recortes de revistas, en el que expresen lo que para ellos es la Cooperación, utilizando imágenes y palabras si lo desean. Se realizará esta tarea en la primera sesión del taller.
- d. Un Registro de Conductas observables –grabaciones, observación directa-, a través del cual se dará seguimiento al comportamiento de los participantes a lo largo de las sesiones, para observar cambios a partir de lo vivido en el taller. (Ver Reporte cualitativo en este capítulo)
- e. Un Listado de Palabras que se relacionan y no se relacionan con la Cooperación. Se pidió al participante, al finalizar cada sesión, que revisara lo que escribió la sesión anterior, y que aumentara o eliminara palabras –propias- de lo que consideraba era importante para que exista o no exista la Cooperación, a partir de lo que estuvieron experimentado y compartiendo en el taller (Ver Anexo 4)

5. Se siguió un Programa por Sesiones, aplicando diferentes dinámicas para desarrollo de valores y para enseñanza de las técnicas de salvamento (Ver Anexo 6)
6. Las sesiones se diseñaron de tal forma que se cubrieran tanto los objetivos cognitivos como los afectivos. El orden de las actividades, con excepción de la mencionada en el apartado "a", es en forma de listado y no necesariamente como fueron realizadas en cada sesión (Ver Anexo 6)
 - a. Retroalimentación. Revisión de lo visto en la sesión anterior para aclarar dudas y conocer el estado anímico de los alumnos al comenzar el trabajo.
 - b. Actividades de sensibilización (Ver Anexo 7)
 - ▶ Realizadas para crear conciencia en el alumno acerca de la importancia de su propio cuerpo, así como del valor de su vida y la de los demás, y
 - ▶ Para ayudar a crear conciencia y a reflexionar sobre los valores relacionados con la cooperación y su importancia en la convivencia con los demás.
 - ▶ Reflexionar acerca de los *contravalores* y sus consecuencias en la vida en grupo.
 - c. Actividades de cooperación y competencia (Ver Anexo 7)
 - ▶ Juegos de actividad física, realizados en equipo.
 - ▶ Juegos de ingenio y creatividad intelectual.
 - ▶ Realizados para poner en práctica los conocimientos adquiridos de primeros auxilios; y
 - ▶ Para tener espacios en los que se pudieran poner en práctica los valores objeto de esta tesis.

- d. Plenarias. Realizadas después de los ejercicios de sensibilización y de cooperación y competencia, para llevar a los alumnos a la discusión, cuestionamiento y reflexión sobre lo sucedido a lo largo de las sesiones. Lo anterior con el fin de que ellos mismos logran formar su propia opinión acerca de los valores y contravalores revisados, para que puedan a la larga crear su propio sistema de valores.
- e. Actividades para enseñanza de conceptos teórico-técnicos.
Revisión de la teoría mediante:
- ▶ videocasetes,
 - ▶ manuales del estudiante creados para este taller en particular,
 - ▶ esquemas,
 - ▶ acetatos,
 - ▶ rota folios,
 - ▶ mapas de los diferentes sistemas del cuerpo humano.
 - ▶ Prácticas de los conocimientos adquiridos, utilizando materiales adecuados (vendas, pañuelos, revistas, cobijas, gasas, etc.)
 - ▶ Demostración directa de lo revisado en la teoría, con la ayuda
 - ▶ de voluntarios,
 - ▶ prácticas en pares, o en equipos,
 - ▶ juegos de competencia para aplicación de lo aprendido.
- f. Actividades de repaso.
- ▶ juegos dinámicos de competencia,
 - ▶ ejercicios escritos de repaso
 - ▶ preguntas orales directas en plenaria,
 - ▶ ejercicios prácticos de lo aprendido en sesiones anteriores.

Evaluación

Ésta se realizó mediante pruebas de tipo *pre test-post test*, cuestionarios aplicados al finalizar cada sesión, plenarias a lo largo de las sesiones, evaluaciones de teoría mediante ejercicios prácticos, mediante la observación directa, y evaluación oral.

Todos los ejercicios fueron acompañados al final de una plenaria cuyo objetivo fue comentar lo aprendido (de allí que un alumno preguntara, *¿qué nos está enseñando este juego?*). El objetivo de este ejercicio fue crear en el estudiante el hábito de hacer conciencia de lo que le sucede y lo que aprende en cada actividad que se realiza. Se cree que de esta manera el muchacho va introyectando una propia auto evaluación continua de su proceso de aprendizaje. En tales plenarias y de manera constante se hicieron preguntas como: *¿De qué te diste cuenta? ¿Qué te sucedió en la dinámica? ¿Cómo te sientes? ¿Cuál es el valor que descubres en este ejercicio? ¿Para qué te va a servir lo que aprendiste? ¿En dónde crees que puedes aplicar lo que aprendiste aquí?* Estas preguntas tienen como fin hacer consciente el aprendizaje y ayudar al alumno a trasladar el conocimiento al terreno de la práctica en los diferentes campos en los que se desenvuelve (la escuela, la casa, los amigos, etc.)

Como lo establece el CONALTE, la evaluación "debe ir más allá de mediciones memorísticas". Lo que se observó fue un cambio paulatino en algunos de los alumnos, a lo largo de las sesiones.

Reporte cualitativo por sesiones

Las descripciones que se presentan enseguida se realizaron a partir de las notas que fueron tomadas durante las sesiones, en los descansos y en cada oportunidad que hubo entre dinámicas y ejercicios, con escritura la taquigráfica empleada en interpretación simultánea. No pudieron grabarse las sesiones en video, ni tomarse fotografías (solamente se tomaron 3) debido a que los alumnos solicitaron que no se hiciera, como se explica más adelante. Sin embargo, se grabaron ciertas conversaciones de manera que los alumnos no pudieran percibirlo, con el fin de contar con alguna información exacta; se transcriben los diálogos que pudieron rescatarse por este medio.

Sesión I 24 de octubre de 1998

15 participantes. 2 niñas y 13 niños. Se esperaban 17.

Llegaron tarde todos, en promedio treinta minutos, excepto tres niños: Yonatan, Jorge y Carlos Yair, quienes solamente me saludaron y observaron cómo arreglaba yo el salón y las sillas para la sesión. No les solicité ayuda sino hasta unos minutos después de haber comenzado. Me ayudaron sin mucho entusiasmo.

Las niñas parecen muy introvertidas y no muestran mucho interés en lo que ocurre en el grupo.

Un grupo muy inquieto en general. No fue fácil hacer que guardaran silencio para comenzar el trabajo y permitir que los compañeros se presentaran. Me presenté por mi nombre y les dije que podían llamarme así.

Cuando se logró silencio, al quedarme callada, se expusieron las reglas de participación, diciéndoles que tenían que ser aprobadas por todo el grupo, y que una vez hecho esto, todos tendríamos que acatarlas a lo largo del taller. Eso hizo que se captara su atención. Se pidieron voluntarios para leer cada una de las reglas. Costó trabajo que se animaran a hacerlo y finalmente, comenzaron. Una vez terminada la lectura en voz alta, donde se explicaron los términos y lo que se esperaba en cada apartado, se les pidió a los alumnos que las revisaran en silencio y dieran su opinión. Todos dijeron que estaban bien y que las aceptaban.

Se aplicaron los cuestionarios de pre tests. Entregué el cuestionario equivocado y tuve que retirarlos para darles el correcto. Admití abiertamente mi error. No hubo mayor problema.

El primer juego tuvo poca participación activa, esto es, cumplieron con las instrucciones pero realmente no aportaron muchos eventos de cooperación sino

hasta después del juego, durante el procesamiento. Hubo muchos silencios. El juego no es el adecuado para el objetivo. Ya en la plenaria les resultó un poco más sencillo abrirse y compartir lo que para ellos eran ocasiones en las que habían cooperado y cómo se habían sentido ellos y la gente a la que habían ayudado. Se habló de las ganancias por ayudar a otros y de las consecuencias de no hacerlo.

Se les pidió que hablaran de situaciones en las que les hubiera gustado recibir ayuda de alguien y no la recibieron.

En general les costó trabajo hablar de sentimientos. Les provocaba pena o no podían ponerlo en palabras. Había risas, hablaban al mismo tiempo. Se les recordaron las reglas de participación en varias ocasiones, después de lo cual, ellos mismos comenzaron a recordárselas a los compañeros que interrumpían. Llamó mucho la atención que en tan poco tiempo comenzaran a ponerlas en práctica.

El ejercicio de *collage* fue realmente satisfactorio y emocionante. La instrucción fue expresar con su trabajo lo que para ellos es la cooperación. Comenzaron con bromas y juegos entre ellos mientras elegían sus materiales de trabajo. Se decidió dejarlos sin decirles nada. Poco a poco fueron concentrándose en su propia obra y al cabo de un rato había silencio en el salón. Fue muy grato observarlos trabajar, pasar las hojas de las revistas buscando fotos, letras, colores. Víctor preguntó si le tenía que poner nombre a lo que contesté que podía hacerlo si lo deseaba. Varios participantes le dieron nombre a su trabajo. El procesamiento esta vez fue más fluido. Todos, excepto Rocío, Mitzi y Carlos, compartieron con el grupo el significado de sus *collages*. Sus explicaciones fueron bastante amplias. Casi todos los trabajos giraron en torno al hogar y a actividades deportivas compartidas con amigos. Me admiró la forma en que respetaron el tiempo y el espacio de los otros. Realmente pusieron atención. Se acordó ir a descanso y salieron del salón. No hubo mucha ayuda para recoger los materiales de trabajo; solamente Ricardo y Yonatan se ofrecieron a hacerlo. Cuando regresaron, les hice la observación de que habían dejado los materiales dispersos, así como basura de recortes en el suelo.

Les dije: "solamente dense cuenta de cómo no hubo cooperación de parte de ustedes y los materiales fueron utilizados por ustedes; el salón quedó en desorden y sucio. ¿Así les gustaría seguir trabajando?. Les pido que piensen cómo les gustaría encontrar el salón la próxima vez que lo utilicemos". No hubo comentarios de su parte.

El trabajo con primeros auxilios resultó provechoso. El grupo no tiene realmente conocimientos sobre el tema, así que todo resultó nuevo para ellos. Les pedí que dijeran qué era lo que creían eran las señales de emergencia y los pasos principales a seguir; la participación fue buena. Se vio el video y después los alumnos hicieron muchas preguntas acerca de los pasos a seguir. Daba la impresión de que querían saberlo todo de inmediato. Al parecer se logró despertar su curiosidad.

La participación cambió mucho en las siguientes dinámicas. Se mostraron con mayor confianza. Parecían divertidos. Contestaron con bastante acierto en el ejercicio de ordenar los pasos.

La práctica de signos vitales fue muy sorprendente tanto para los participantes como para mí como facilitadora. Llevé estetoscopios para que pudieran escuchar los latidos de su propio corazón y el de sus compañeros. Los muchachos estaban fascinados. La expresión de sus caras hablaba por sí sola.

La dinámica de sensibilización fue algo un tanto amenazador para ellos, y sin embargo participaron todos. Les causó risa en un principio entrar en contacto con su cuerpo y sus sensaciones. No me extraña; están descubriéndolo en esta etapa. Después, al tener que tomarse de las manos, les llevó tiempo decidirse a hacerlo. Hubo risa nerviosa. Se les pidió que se dieran cuenta de qué les estaba pasando y qué sentían ante la idea de tomarse de la mano, de tocar a otros, etc. Finalmente lo lograron y terminaron bien el ejercicio. En el procesamiento les pregunté cómo se sentían y en dónde estaban sus sensaciones. Algunos de los comentarios fueron:

René: "sentí padrísimo *Miss*, porque fue como viajar por dentro y pude ver mis piernas y mi estómago".

Rodrigo: "me sentí contento pero raro, porque no es fácil darle la mano a otro chavo, ni a una chava tampoco, pero estuvo bien". "Sentí mucho en la parte del pecho"

Einner: " estuvo chistoso... sí me gustó. Me siento bien" "Sentí cosas en la espalda y el pecho"

Víctor: "me siento bien... como si me conociera mejor" "Lo sentí en todo el cuerpo".

Mitzi: "estuvo bien... me siento rara. No sé cómo. Estoy bien."

Los demás comentarios fueron por el estilo. Comienzan a hablar de cómo se sienten, a partir de la experiencia corporal.

Se habló de la importancia de cada uno de los sistemas del cuerpo, de cómo funcionan como un equipo, de lo que pasaría si alguno fallara, de la cooperación de cada órgano. Luego se habló de la importancia de la cooperación entre ellos para formar el corazón. Hubo buena participación del grupo.

Al finalizar la sesión, se acercó Luis Arturo a pedir otra vez el estetoscopio. Lo colocó sobre su pecho y, después de unos momentos me dijo en voz baja: "¿así se oye la vida verdad?. Solamente pude asentir con la cabeza. Muchas emociones juntas.

Se les pidió que llegaran temprano la próxima sesión.

Sesión II 24 de octubre de 1998

Llegaron temprano casi todos. Al parecer respetaron la regla de la puntualidad. Jonatan, Jorge y Carlos Yair llegaron 20 minutos antes y esta vez sí me ayudaron a colocar las sillas en círculo, voluntariamente.

René trajo un recorte de revista que habla de primeros auxilios en el hogar y me lo entregó diciendo: "Tal vez te sirva para tus cursos y bueno, eso es cooperar ¿no?" .

Einner preguntó cómo debería llamarme. "¿Le hablo de tú o usted? Porque si digo Miss tengo que decir usted, pero si digo Emilia, entonces es de tú, ¿o cómo?"

Emilia: ¿cómo preferirías llamarme?

Einner: Emilia

Emilia: entonces así llámame y hazlo de tú. Hablarse de tú no significa que perdamos el respeto que nos tenemos ¿verdad?

Varios en el grupo: No, para nada.

René: pero se siente raro. Aquí son medio raros para eso.

Emilia: ¿qué es raro?

René: como si los maestros fueran Dios o algo así

Emilia: bueno, tal vez nosotros podamos ser amigos si lo intentamos

René: sí, igual y sí.

Hoy llegó un niño nuevo, Omar, al que apodan "el negro". Muy tímido. Se disculpó en privado por no haber podido asistir la primera sesión y pidió permiso para entrar. Le dije que el grupo decidiría. Ya en el círculo, Omar explicó sus razones para querer participar del taller y fue aceptado, con muchas bromas de por medio por parte de varios compañeros, entre ellos, Einner, Víctor, y René. Participó con mucho entusiasmo, con un estilo más bien callado.

A lo largo del trabajo de esta segunda sesión los compañeros molestaron continuamente a Omar, llamándolo torpe y contando anécdotas vergonzosas para él, como su incapacidad para jugar bien fútbol. Decidí hacer un alto y recordarles las reglas de respeto. Tuvimos la siguiente discusión en el grupo:

ME: Omar, ¿cómo te sientes con lo que están diciendo de ti?

Omar: muy mal, pero que ya me acostumbré. Siempre hacen lo mismo.

ME: ¿qué te gustaría decirles en este momento?

Alumno: "que me gustaría que me conocieran, que no soy malo para todas las cosas..." "que me siento mal cuando me dicen esas cosas..."

ME: ¿para qué eres bueno?

Alumno: mmm... para tocar la guitarra

Rodrigo: sí es cierto, la verdad la toca bien, yo lo he oído.

ME: ¿cómo te sientes con esto que te dice tu compañero?

Omar: la verdad muy bien.

ME: Ahora para el resto del grupo. ¿Qué sienten con esto que les dice su compañero?

Víctor: que a veces me paso contigo -dirigiéndose a Omar. No sabía que te sacabas de onda.

ME: ¿alguien más se siente mal cuando lo molestan o se burlan de él?

Varios levantaron las manos

ME: ¿Qué les gustaría decirles a sus compañeros?

Einner: que yo soy bueno para el fútbol aunque no soy tan bueno para las matemáticas y que le puedo enseñar a Omar a jugar mejor.

Ricardo: Todos somos buenos para algo ¿no? Y no tenemos que ser perfectos.

ME: Es importante que se den cuenta de lo que sienten los demás cuando nos burlamos de ellos y recordar lo que ustedes sienten cuando alguien los molesta para evitar hacer daño con o sin intención. Y también darnos cuenta que todos, como dice Ricardo, somos buenos para algo

y si nos burlamos de los demás, tal vez no podamos descubrir las cosas que sí pueden hacer bien.

La actitud del grupo cambió notablemente con Omar. Fueron más respetuosos con él e inclusive noté que Víctor se acercó a él para realizar varios ejercicios.

Al estar explicando los pasos de la RCP y estar haciendo mucho hincapié en la importancia de realizarlos en orden y de manera adecuada, los alumnos preguntaron si yo había aplicado RCP alguna vez. Les dije que sí. Siguieron preguntando:

- ¿Pero entonces ¿sí sirve?
- ¿O sea que sí lo has hecho de verdad con gente?
- ¿Le salvaste la vida?
- ¿Te dio miedo?
- ¿Qué sentiste?
- ¿Te acordaste de todos los pasos?
- ¿Qué le pasó a la persona?

Estaban completamente admirados al saber que estas técnicas realmente son útiles, que no son parte de los programas de televisión y que su maestra ya lo había aplicado "en la vida real". Me dio la impresión de que me veían de manera distinta, con mayor respeto hacia mis conocimientos del tema. A partir de este momento, dejé de ser la Miss, todos comenzaron a utilizar mi nombre. Algo sucedió entre nosotros. Comenzaron a hablar de sentimientos.

Al comenzar la práctica de respiración de salvamento, les dije que practicaríamos con un muñeco. Preguntaron por qué, si en el video habían practicado con gente. Contesté que tal vez se sentirían incómodos haciéndolo entre ellos. Rodrigo dijo: "Yo no. Yo quiero aprender bien y no me importa si lo tengo

que hacer con ellos". Pregunté al grupo si estaban dispuestos a practicar entre ellos, y contestaron que sí, pero que debíamos utilizar pañuelos para cubrir la boca durante el ejercicio. Así se hizo.

La lección fue para mí. Me dejé llevar por mis propios prejuicios sobre la vergüenza de los adolescentes.

Cuando estábamos comenzando, entró el subdirector de la secundaria y le pedí que tomara algunas fotografías de la práctica. Después de la primera foto, el grupo reclamó, basándose en la regla de participación número 1: la confidencialidad. El grupo reclamó su derecho a esta confidencialidad planteada al inicio: Lo que aquí se dice, aquí se queda. Dijeron que las fotos iban a sacar del salón sus *secretos*. Para ser congruente, se respetó la solicitud del grupo. Fue muy satisfactorio presenciar ese sentimiento de grupo y de intimidad por parte de los alumnos.

La cooperación de los compañeros aumentó al ser solicitada por mí directamente.

La participación en las plenarios fue mucho más abierta el día de hoy.

Mitzi y Rocío siguen cerradas. No sé si les impone ser minoría en el grupo.

La ayuda voluntaria por parte de los alumnos para recoger materiales de trabajo, limpiar el salón y devolver la videograbadora y el proyector de acetatos a la dirección fue notable. Yonatan, Víctor, René, Einner, Ricardo, Alejandro, Rodolfo y el mismo Omar se mostraron realmente solícitos durante las dinámicas y los ejercicios de práctica. Se ofrecieron como voluntarios cada vez que se solicitó. Son también ellos los que avanzan con mayor velocidad.

El momento para el descanso se decidió en grupo. Me sorprendió que, al preguntar si preferían salir en ese momento o hasta terminar el siguiente ejercicio,

respondieron que preferían seguir. Nuevamente, esperaba que salieran corriendo en cuanto tuvieran oportunidad. Grata sorpresa.

Hubo mucha risa hoy. Las prácticas se prestan para ello. Se hacen cosquillas al practicar las presiones abdominales, y comentaron en las plenarios que sentían pena de ser tocados por sus compañeros. Sin embargo, realizaron todas y cada una de ellas con gran respeto y responsabilidad. Continuamente pidieron que les supervisara y les dijera si lo estaban haciendo bien. Se ayudaron entre ellos en las parejas, mostrándose la forma adecuada de hacerlo, corrigiendo con respeto.

Las reglas de participación se siguen mencionando. Alejandro hizo un comentario sobre la forma de dar respiración boca a boca y Einner comenzó a burlarse de él. Víctor le recordó de inmediato que debía respetar su comentario, "porque así quedamos con las reglas, ¿verdad Emilia?".

Al cierre, hablaron de respeto, de interés por otros, de la importancia de la vida. Se mencionaron las palabras cooperación y ayuda de manera espontánea.

Rodrigo y Luis Arturo son de apariencia física robusta. Son los "grandes" del grupo. Representan una cierta autoridad en el grupo. Ayudan mucho a los demás; participan con entusiasmo. Rodrigo quiere ser médico; tal vez eso influya para la atención que pone en los ejercicios.

Marco, Carlos y Andrés se mostraron muy reservados durante las plenarios, aunque participaron muy activamente en las prácticas de salvamento. A ratos es difícil resistir la tentación de preguntar qué les sucede. Debo recordar la regla de respetar el tiempo y el proceso de cada cual.

Sesión III 31 de octubre de 1998

Hoy todos a tiempo con excepción de Einner, que parece no darle importancia a los horarios en ningún momento.

Obtuve ayuda de la mayor parte de ellos para acomodar sillas y para colocar cartones sobre el suelo para realizar las prácticas.

Rodolfo se puso a patear los cartones y fueron los mismos compañeros los que le dijeron que debía respetar el material de trabajo. No tuve que intervenir.

La sesión comenzó con un juego (estatuas de piedra) en el que la cooperación entre los miembros es básica para que el equipo gane la competencia. Durante esta actividad, Ricardo se acercó a mí y comentó:

Ricardo : "¿oye Emilia, este juego nos está enseñado algo verdad?"

Emilia: "¿qué piensas tú?"

R: "creo que sí"

F: "¿qué crees que estés aprendiendo?"

R: "bueno, aparte de divertirme, creo que se trata de trabajar en equipo y de ayudar a mis compañeros para que ganemos todos ¿no?"

Este evento me hace sentir que los alumnos están desarrollando la capacidad de darse cuenta que, a través de juegos y plenarias, aprenden algo acerca del valor de la cooperación, así como la importancia de la ayuda mutua, de compartir, de la amistad.

En esta sesión se revisaron vendajes de heridas con objetos punzo cortantes, lo cual requiere que el objeto clavado en el cuerpo se inmovilice en el sitio. La práctica se hizo colocando tijeras de punta roma superficialmente sobre alguna parte del cuerpo de los alumnos y sujetándola con vendas y gasas. Fue un ejercicio muy divertido para los muchachos, que decidieron colocar, además de las tijeras,

carpetas, botellas de refresco de plástico y hasta libros para fijarlos con los vendajes que estaban practicando. Les causó mucha risa e inventaron su propia competencia de vendajes. Ganaba quien lograra sujetar el objeto más grande. Decidí permitirlo. Estaban finalmente practicando lo aprendido. Mientras hacían sus vendajes, estuve preguntando acerca de tipos de hemorragias, medidas de prevención de shock y normas generales, para hacer un repaso improvisado. Obtuve muchas respuestas correctas.

Al terminar la práctica, todos ayudaron a enrollar vendas, doblar pañuelos y recoger materiales. Todos sin excepción. Les agradecí su ayuda. Alejandro dijo: "quedamos en dejar el lugar mejor de como lo encontramos ¿no?" . Son palabras que les dije durante la primera sesión. Me impresionó mucho.

Mitzi y Rocío estuvieron trabajando bastante bien. Hicieron todas las prácticas correctamente, aunque siguen sin participar realmente en los procesamientos de las dinámicas de sensibilización.

Carlos Yair, Marco y Jorge se mostraron más abiertos hoy. Participaron con entusiasmo y expresaron más sus sentimientos en las plenarios.

Rodrigo y Luis Arturo no vinieron. Los extrañé realmente. Su participación ha sido muy valiosa para el grupo. Supe que Rodrigo vive prácticamente solo. Su mamá viaja mucho y lo deja solo en casa.

Sesión IV 14 de noviembre de 1998

Última sesión. Llegué con cierto miedo de que, debido a que no hubo taller la semana pasada, hubiera cambios desfavorables en cuanto a disciplina o integración. Afortunadamente, sólo fueron mis fantasías catastróficas.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Einner y René se acercaron a platicarme qué iban a invitar a unas niñas a salir y que se sentían nerviosos.

Hoy estuvieron muy inquietos durante la práctica de vendajes e inmovilización. El tipo de práctica se presta para hacer bromas continuas. Fueron respetuosos entre sí. Estuvieron practicando con mucha seriedad cada uno de los vendajes. Lo hicieron bastante bien todos. Después, mientras algunos terminaban la práctica, algunos comenzaron a disfrazarse de momias, con los mismos vendajes aprendidos, lo cual fue permitido. Las vendas sobrantes se convirtieron entonces en balones de fútbol americano y volaban por el salón. Pedí orden, sin éxito. Cinco minutos después, el desorden iba en aumento. Comencé a desesperarme y les dije: "estoy perdiendo la paciencia y siento que no me están respetando. Yo también soy parte del grupo y tengo derecho a ser escuchada por ustedes. Estoy a un minuto de enojarme". Einner dijo al grupo: "oigan, creo que Emilia ya se está enojando, ¡cállense!". René se unió a Einner, pidiendo silencio y dirigiéndose a mí: "Oye, ya entendimos, no te enojas ¿sale? Ya nos vamos a callar." Víctor les recordó nuevamente las reglas de participación. Reaccionaron bien y casi de inmediato. Decidí que era momento de ir a un descanso. Al regreso estábamos todos más calmados.

Durante la plenaria del cierre, hubo comentarios acerca de lo que les dije.

René: "es que luego nadie nos dice qué onda. Nos regañan pero no nos dicen por qué. Quieren respeto pero no nos respetan a nosotros"

Emilia: "¿qué fue lo importante de que les dijera cómo me sentía?"

Víctor: "que siento que eres persona... que también te sientes mal y que entonces puedes entender cuando yo me siento mal.

Rodrigo: pues es importante escuchar a los demás y respetarlos para que a mí me escuchen y me respeten también ¿no?

No calculé bien el tiempo y no se pudo cubrir todo el material, situación que expliqué al grupo. Les propuse tener una sesión extra y todos aceptaron. Otra oportunidad para estar juntos. Agradecí su comprensión y pregunté si había dudas para aclarar la siguiente sesión. Hicieron sus comentarios y quedamos de trabajar con ellos la próxima vez. Terminó todo en paz. Estoy contenta hoy, aunque no se hayan cubierto todos los objetivos. Oigo ya en su discurso las palabras relacionadas con cooperación, saliendo de manera espontánea.

Las niñas siguen aisladas, aunque Mitzi se acercó a preguntarme qué pensaba de los campamentos y si le recomendaba ir a uno. Me pareció importante. Hablamos unos minutos de mi experiencia y le dije que yo lo había disfrutado siempre mucho. Me pidió que hablara con su mamá de esto, y cuando llegó por ella, así lo hice.

Increíbles las formas en que los niños se acercan y lo fácil que es perderse la oportunidad de estar cerca si no ponemos atención a sus palabras y a su estilo de pedir esa cercanía.

Sesión V. 21 de noviembre de 1998, Cierre

Hoy cubrimos el material faltante y repasamos todo lo visto, aclarando dudas. Lo bueno de este ejercicio fue que muchas de las preguntas fueron contestadas por ellos mismos, lo cual me indicó que sí retuvieron bastante del material impartido a lo largo del taller.

Muy inquietos. Se la pasaron haciendo comentarios sobre lo que les pasó durante la semana, sobre la competencia de reunir periódicos, sobre una salida que tenían, un festival, la estudiantina, etc., etc., etc. Decidí unirme a los comentarios

durante un rato. Se convirtió en plática de "cuatés", en la que me sentí gratamente incluida.

Se aplicaron los cuestionarios post- test. Los percibí impacientes. No tenían ganas de hacerlo, pero cooperaron porque, según dijo Alejandro, "era para ayudarme con mi tesis". Una vez más, sorprendida de su respuesta, aunque ya no debería extrañarme.

La dinámica de "los regalos" resultó muy conmovedora tanto para los alumnos como para mí. El ejercicio consiste en regalar a sus compañeros deseos, objetos imaginarios, valores y sentimientos basándose en lo que conocieron unos de otros durante el taller. Recibieron tres tarjetas en blanco para escribir en ellas su regalo. Curiosamente –para mí por supuesto-, pidieron colores para iluminar sus letras o dibujar sus regalos. René preguntó: "¿se vale regalar algo en broma?". Le contesté que si eso era lo que creía que el compañero necesitaba y si era algo que realmente representaba su sentimiento hacia el otro, entonces sí podía ser una broma. Otro evento inesperado fue que, después de haber llenado sus tres tarjetas, pidieron más porque querían regalar a otros compañeros. Tomaron las tarjetas que quisieron.

René regaló a Omar la promesa de no utilizar el sobrenombre de "negro" y no burlarse de él, "porque me di cuenta que te molesta y yo quiero ser tu amigo". Le pregunté a Omar cómo se sentía.

Omar: "muy bien, muy contento". Gracias René. Yo también quiero ser tu amigo y de todos. Gracias por su ayuda y por su respeto. Yo también les regalo mi amistad y mi ayuda cuando quieran. Y si quieren les enseño a tocar la guitarra.

Me sorprendió recibir también *regalos*.

Alejandro dijo que quería hacer un regalo a todo el grupo y habló a todos:

"Quiero darles las gracias por ayudarme a aprender cosas nuevas y por ser mis amigos en el taller. También les quiero regalar mi amistad". Me regaló una tarjeta deseándome suerte en mi tesis.

Yonatan le siguió. "Yo quiero decirles que, aunque no me llevo con todos así en la escuela, que voy a estar siempre si me necesitan como amigo". Él me regaló su agradecimiento y su amistad.

René: "creo que lo que aprendimos nos hace mejores, porque ahora sabemos que podemos ayudar y ahora tenemos que hacerlo siempre, sobre todo entre nosotros, porque ahora nos conocemos mejor y somos amigos pero de otra forma". Él me regaló su amistad.

Víctor regaló al grupo su ayuda para hacer los escenarios de la fiesta del colegio. Es muy buen dibujante.

Los regalos siguieron un buen rato después de haberse entregado las tarjetas. Todos parecían desear compartir lo que sentían. Todos, menos Mitzi y Rocío. Ellas se acercaron a mí al final a darme las gracias.

Pregunté cómo se habían sentido durante el taller, con las reglas, con las pláticas, etc. Algunos de los comentarios fueron:

Víctor: "Humano". Aprendí que sí le intereso a alguien y que si coopero, las cosas salen mejor.

René: "Me sentí como con una amiga que sí me hizo caso. Tal vez sea porque también estás chava y nos entiendes". Cuando le dije mi edad, se sorprendió muchísimo.

Alejandro: "Me sentí importante porque sí me escucharon y tú también. A veces me cuesta trabajo hablar y no me dan tiempo. Aquí sí me lo dieron"

Yonatan: "Contento porque me siento parte del grupo. Sentí que me respetaron"

Einner: "yo aprendí que si podemos aprender y divertirnos al mismo tiempo y no por eso no estoy respetando"

Ricardo: "yo estoy contento porque ahora sé hacer algo que puede ayudar a otros en las emergencias"

Me he quedado muy conmovida. Me está costando trabajo salir de este lugar. Espero que ellos se lleven aunque sea la mitad de lo que me llevo yo en ganancias emocionales. Estoy muy agradecida con la vida y con todos los que tuvieron que ver para que yo me encuentre aquí el día de hoy. Es una lástima que no se haya podido hacer el campamento. Me hubiera encantado cerrar de una forma más fuerte, fuera de la ciudad. Tal vez es más mi propia necesidad por el gran placer que siento al estar en campo abierto. No importa, estoy satisfecha con lo recibido y con lo compartido.

Comentarios finales

Después de haber impartido el taller al grupo y de haber observado los resultados, surge la inquietud de hacer lo mismo, pero ahora con los maestros y los padres de familia. El taller no solamente transmitió conocimientos de primeros auxilios. Transmitió valores, pertenencia. Se pudo observar la entrega de los muchachos, su congruencia, su honestidad. Creo que es algo que los adultos pueden aprender de los adolescentes. Es importante que los maestros que impartieran el taller se capacitaran primero, viviendo y experimentando las dinámicas, juegos y ejercicios que vivieron los muchachos. La única forma de

transmitir esta experiencia es viviéndola primero. Debería por tanto, crearse un programa de capacitación integral para los maestros asignados para impartir este taller de primeros auxilios.

Sorprendió muy gratamente ver el nivel de compromiso de los muchachos. Realmente se involucraron en las prácticas. Participaron sin hacer burla de los demás; se ayudaron unos a otros cuando alguien no entendía algún procedimiento; respetaron el tiempo y espacio de los otros; atendieron a los sentimientos de sus compañeros. Supieron escuchar al facilitador y escucharse entre sí.

Lo que ocurrió entre los alumnos René y Omar, cuando el primero ofrece no utilizar el sobrenombre porque se da cuenta de que le molesta al segundo, se considera como un cambio de conducta en el alumno, lo cual constituye una 'evidencia del desempeño escolar (CONALTE, 5.1.3)', que va más allá de la medición memorística tradicional para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Así, la primera sesión salieron todos al final sin ayudar a recoger materiales, o a limpiar el salón. Al finalizar la segunda sesión, la mayor parte de los alumnos ayudaron a limpiar, a recoger, a colocar materiales en su lugar. Casi todos ofrecieron ayuda adicional.

Estuvieron al pendiente de ayudarme a disponer el salón para las diferentes dinámicas; se ofrecieron a ir por algunas cosas a la dirección, a llevar cosas a mi auto. Fue notable el cambio.

Al terminar el taller, les hice notar el cambio. Su comentario fue: "tú también nos ayudaste y nos tomaste en cuenta".

Al parecer el adolescente que se siente importante para el adulto responde de manera positiva.

El establecer las reglas de participación al inicio del trabajo fue de gran importancia. Los muchachos aprendieron acerca de los límites y del respeto por los pensamientos, opiniones y sentimientos de los demás y los propios.

No solamente se creó un ambiente de respeto y confidencialidad, sino de intimidad que resultó sorprendentemente grato. Los alumnos reportaron haberse sentido tomados en cuenta, tratados como personas y respetados:

Canalizar la energía de los alumnos fue mejor que luchar contra ella. Buscar que los más inquietos se ocupen en actividades que ayuden al grupo dio mejores resultados que llamarles la atención constantemente.

Este trabajo hace ver que la congruencia es la mejor maestra. Los adolescentes atienden a quien cumple lo que ofrece, en términos del manejo de los objetivos del curso y de la propia conducta. Reafirmé que los muchachos trabajan mejor cuando las reglas de participación son claras, justas y respetuosas, y cuando éstas son seguidas por todos, incluido el maestro.

El alumno puede aprender de dos formas: memorizando información, o introyectando y haciendo suyo el conocimiento por convencimiento. Puede también memorizar o cumplir por imposición y obligación, donde el castigo es la consecuencia de no hacer lo establecido, o mediante la explicación y el cuestionamiento de la información que recibe, donde sus ganancias están constituidas por la satisfacción del deber, aceptado como tal, cumplido.

El maestro, por su parte, puede ser un simple instructor o convertirse en un guía y un facilitador del aprendizaje para el adolescente. El instructor transmite información y técnicas; el facilitador, se ocupa de transmitir también una forma de vida, modelar los valores que enseña con el ejemplo y se cuida asimismo de ser congruente con lo que enseña: *decir lo que piensa, y hacer lo que dice.*

Hacerse amigo y guía de los alumnos hace que gane todo el grupo. El respetar sus opiniones, el escuchar sus reflexiones y atender a sus sentimientos nos acerca más a ellos. El compartir los propios sentimientos y opiniones con ellos hace que coloquen al maestro en un nivel Yo-Tú donde ambos pueden encontrarse, entenderse y compartir no solamente conocimientos sino experiencias vitales. Las reglas de participación, con el respeto como elemento central, permiten hacer todo esto.

La Educación no debería enseñar al alumno a repetir la voz de sus maestros; debería más bien enseñarle a utilizar su propia voz, llena de los valores que ha aceptado como propios después de comprobar que efectivamente le ayudan a vivir mejor consigo mismo y con aquellos que le rodean.

La educación debería transmitirse con la congruencia. Resulta muy difícil seguir a alguien que piensa una cosa, dice otra y hace aún otra distinta. El adolescente acepta mejor a alguien que se equivoca, lo acepta y corrige enseguida. Acepta más a un maestro que le dice claramente que está enojado que a aquél que no lo expresa abiertamente pero castiga sin explicación clara. Prefiere conocer las consecuencias de sus actos antes de llevarlos a cabo, que como castigo una vez realizados.

La única manera de enseñar al adolescente a ser responsable con su vida, con sus actos, con los demás y con su país, es siendo nosotros mismos responsables de todo lo anterior ante ellos.

La responsabilidad y los valores no se aprenden en los libros, se aprenden con el ejemplo que padres y maestros les brindamos en el diario convivir. ¿En dónde comienza entonces la responsabilidad? ¿Cómo la exigimos si no la demostramos en el aula y en el hogar?

Los primeros auxilios dan una conciencia diferente de lo que es la vida, de lo que son los valores humanos.

El taller se enfocó también a satisfacer las necesidades del muchacho de pertenencia y de reconocimiento. Este taller le dio un espacio para hablar de sus sentimientos y para sentirse parte de un grupo único que comparte un conocimiento que no cualquiera a su alrededor tiene.

Me parece que la adolescencia es, efectivamente, una etapa rodeada de complicaciones debido a los muchos y rápidos cambios que se dan tanto en el ámbito físico como emocional y social. Surgen riesgos como la drogadicción, el embarazo no deseado, la delincuencia, etc. La búsqueda de libertad lleva a los muchachos a rebelarse contra todo lo que represente autoridad. Y sé, porque estuve allí, que en esta etapa se vive con grandes ambivalencias: se vive entre la audacia y el miedo; entre la risa y lo vano; entre la búsqueda de ideales y el rechazo de lo establecido. Y me parece que es una etapa de grandes oportunidades para los adultos que estamos cerca de los adolescentes. Es la oportunidad de crear lazos perdurables si aprendemos a acercarnos como amigos y guías y no como jueces severos; oportunidad de disfrutar con su risa y unirnos a su alegría; oportunidad de aceptar su invitación a la reflexión sobre la vida y sobre sus creencias y las nuestras; oportunidad para conmovernos y sentirnos humanos... completamente humanos.

Se dice que los adolescentes son "objetos peligrosos y en peligro". Tal vez nos amenace mucho ver en ellos lo que hemos perdido, lo que añoramos y no sabemos cómo recuperar: la libertad de la espontaneidad.

Me parece que algo que ayuda a estar cerca de ellos, es mantener frescos en la memoria los recuerdos de lo que fuimos en esa etapa; es mantener viva la curiosidad del niño –del que estos adolescentes aún están cerca- e igualmente viva

la energía y la rebeldía que nos lleva a buscar alternativas de vida; solamente así podremos conocerlos y apreciarlos... reconociéndonos y apreciándonos en ellos.

Gran lección me llevo de estos niños-muchachos que igual jugaron con pelotas, que practicaron la resucitación cardio-pulmonar, que hablaron de sus caricaturas favoritas, que de la primera novia, que del gusto de sentirse reconocidos y humanos. Me enseñaron que lo que les entregamos los adultos de manera honesta, respetuosa y congruente nos es devuelto con creces, en la forma de cariño, de atención, de aprendizajes significativos, de risa, de encuentros profundos, del mismo modo que nuestras conductas egoístas y superficiales son devueltas con indisciplina y apatía; pero sobre todas las cosas, me confirmaron que siempre vale la pena estar con ellos, porque me recuerdan que la vida vale la pena... también siempre.

Sería entonces importante involucrar al maestro designado a dar el curso, tanto en el conocimiento y dominio de los primeros auxilios, como en el proceso de adueñarse y transmitir los valores y el sentimiento de solidaridad que no solamente la SEP sino la sociedad le requieren. Asimismo, debería ser congruente y hacerse responsable de esta parte del proceso educativo de sus muchachos. El docente debe recordar que su labor no se limita a transmitir datos sino cultura, valores y educación, en apoyo a lo que el alumno debe estar recibiendo en su hogar.

Es imprescindible despertar la conciencia en los adultos, sean éstos maestros o padres de familia, en cuanto al hecho de que estamos educando en torno a contra valores – como se dijo en la introducción-, donde se le dice muy claramente al niño y al adolescente todo aquello que **no** debe hacer, que **no** debe decir, que **no** debe sentir y que **no** puede expresar. La educación, en opinión propia, podría hacerse resaltando – de forma teórica y práctica- las ganancias que conlleva el actuar conforme a los valores elegidos con responsabilidad, después de haberlos conocido, razonado y experimentado, con ayuda del modelaje de los adultos. Se sigue educando con el castigo y el miedo como herramientas; la indiferencia y el "no sé" siguen tomando el lugar de la escucha empática y la explicación que

comunica interés y respeto. No se enseñan límites, se imponen restricciones. No se ayuda a comprender razones, se imponen conceptos.

Esta experiencia confirma la creencia en que lo que hace falta es acompañar y ayudar al adolescente en el descubrimiento de su propio sistema de valores, a partir del conocimiento de los valores universales y de aquellos que son aceptados en su grupo social, así como a través de un ejercicio de la conciencia por parte del muchacho para que pueda *darse cuenta* de cuáles son los valores que resultarán más sanos y benéficos para él y su comunidad.

capítulo V

Lo que diferencia al guerrero del hombre medio es su elección constante de un camino con corazón. Sabe que un camino tiene corazón cuando es uno con él, cuando experimenta una gran paz y placer al recorrerlo.

Don Juan (Carlos Castaneda)

CAPÍTULO V Interpretación de los resultados y conclusiones

El hombre no está libre de condicionamientos. Pero es libre para tomar postura ante ellos.

(Victor Frankl)

Ejercicio A: Revisión general de conocimientos

Para esta prueba se realizó un análisis de frecuencias y una prueba de hipótesis para diseño antes-después con correlación lineal.

Tabla 1.

NOMBRE	CALIFICACIÓN GENERAL	
	PRE-TEST	POST-TEST
Alejandro A. Villagras P.	1.00	9.50
Jorge Carreón	1.00	7.00
Ricardo Montelongo	5.00	11.50
Carlos Yair Olivier Gómez	2.50	12.00
Andrés Salinas Omassi	0.00	10.50
Mitzi Valdivia	1.50	10.00
Victor Enrique Nieto Romo	2.50	11.50
Yonatan Indart Ticas	1.00	12.00
Rocío Mogollón	0.00	10.50
Einner Castillo	1.00	11.50
Rodolfo Gutiérrez González	2.50	12.00
René del Castillo Núñez	2.00	11.00
Omar García	0.00	11.00
Promedio:	1.47	10.76

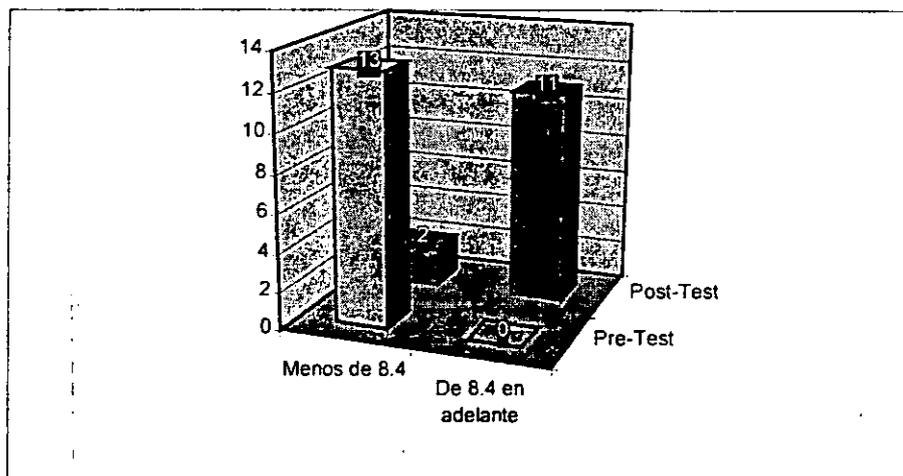
En la Tabla 1, se puede observar la media grupal, en donde el valor promedio de las calificaciones durante el pre-test, fue de 1.47 y en el post-test de 10.76. En ninguna de las pruebas se tomó en cuenta a ningún participante

que no haya estado en ambas mediciones, o que no se haya presentado a todas las sesiones.

Para el segundo análisis, se parametrizaron los dos grupos con el fin de observar su comportamiento de forma más clara; en ambos casos, se tomaron las calificaciones desde 0 hasta 8.4 en el primer parámetro, y en el segundo, de 8.5 en adelante. La razón por la cual se utilizó este número como línea divisoria es que 8.5 es igual al 70% del total de las respuestas; esto significa que no se tomó como acreditado un puntaje menor al 70% de las respuestas correctas. En la Gráfica 1 se puede observar el comportamiento de los dos grupos con la separación. Durante el pre-test, el 100% de los alumnos obtuvo un puntaje menor al 70% de los aciertos, y en el post-test, sólo el 15.38% de los participantes se quedó por debajo del cuantificador; como puede observarse, la tendencia se invirtió casi en su totalidad.

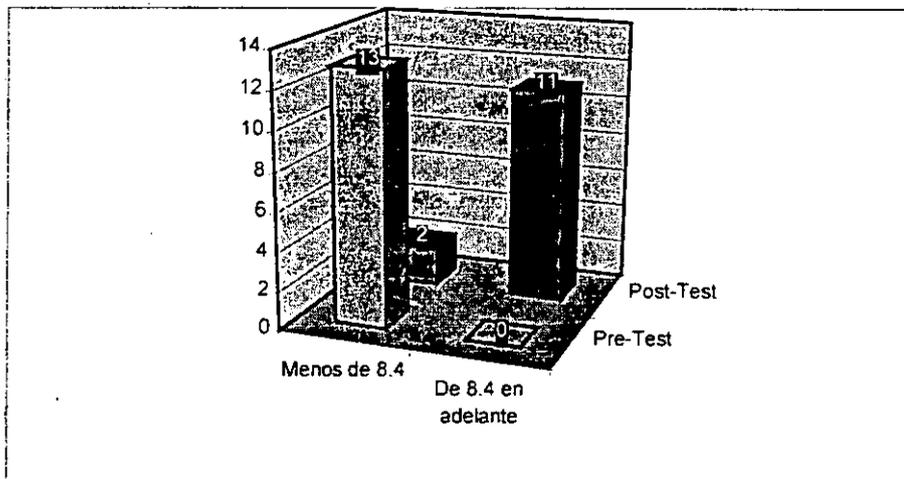
Gráfica 1.

Frecuencias			
Pre-Test		Post-Test	
Menos de 8.4	13	Menos de 8.4	2
De 8.4 en adelante	0	De 8.4 en adelante	11



Gráfica 2.

Porcentajes respecto al promedio del grupo			
Pre-Test		Post-Test	
Abajo	8	Abajo	5
Arriba	5	Arriba	8



En la Gráfica 2, se hace un comparativo de las calificaciones individuales con la media del grupo para contextualizar de forma más clara la tendencia del cambio inducido. Aquí, se tomó como parámetro la media, y se tomaron las frecuencias de la cantidad de participantes que se encontraron por debajo y por arriba de la media grupal, encontrándose, tal como se puede observar, que la tendencia se invirtió.

Asimismo, se aplicó una prueba de hipótesis para diseño antes-después con correlación lineal, para saber si efectivamente hubo algún tipo de cambio relacionado con la intervención. La prueba se aplicó con un grado de confiabilidad de 0.05. En ambas ocasiones, los resultados fueron congruentes y se aceptó que "sí existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test".

conclusiones del ejercicio A

Cada uno de estos resultados indica que efectivamente existió un cambio en la conducta de los participantes, de la siguiente manera:

1) En la Tabla 1, la media global aumenta de 1.47 a 10.76 puntos, de un total de 13 reactivos; esto significa un aumento del 71.5% en un plazo de sólo 20 horas.

2) La tendencia se invirtió de forma dramática, cambiando de una pendiente completamente negativa a una positiva en cuanto al nivel de aprendizaje e interés por el tema – gráficas 1 y 2.

3) En la prueba de hipótesis, se ve claramente que los factores analizados tienen una correlación alta y que definitivamente se generó un cambio en el tipo y calidad de la respuesta por parte de los alumnos.

4) Se puede concluir hasta este punto que el proceso de cambio se debió a varios factores que, de acuerdo con el proceso de selección, no pudieron ser previstos de forma que sesgaran el resultado del experimento. Lo anterior deja sólo una teoría respecto al manejo de cada uno de los factores arriba mencionados, es decir: cada una de las variables se manejó a favor de las necesidades del grupo, y no en función de presupuestos o prejuicios que pudieran minimizar la acción del facilitador dentro del proceso de formación.

Ejercicio 1: Términos relacionados con cooperación

Para esta prueba, se midió la frecuencia y la posición relativa de cada palabra dentro del listado que se les proporcionó a los participantes. Las frecuencias relativas proporcionaron el lugar de cada una de las palabras dentro de la lista.

Los resultados obtenidos en la tabla de frecuencias son:

Tabla 2.

Palabras Relacionadas con Cooperación		
Palabra	Pre Test Frecuencia Relativa	Post Test Frecuencia Relativa
Amabilidad	5	4
Amistad	4	4
Ayuda	0	5
Compañerismo	5 / 7	3
Comprensión	3	3 / 3
Generosidad	2 / 4	4
Imaginación	3	4
Interés	2 / 2	3
Respeto	6	5
Solidaridad	2	3

Es importante señalar cómo desaparece la palabra "compañerismo" de los primeros lugares de la lista y en su lugar aparecen la ayuda y la generosidad como palabras clave. Así, el listado de las palabras cambia de:

1. respeto
2. amabilidad
3. amistad
4. compañerismo
5. compañerismo

a:

1. ayuda
2. respeto
3. amabilidad
4. amistad
5. generosidad

en donde la ayuda es el significado operativo del interés (palabra clave)

conclusiones del ejercicio 1

Del análisis hecho se concluye que el cambio generado en ambos casos está en las palabras que se encuentran en el círculo 3 del modelo propuesto. Esto significa que el concepto positivo permanece tanto como actitud ante las situaciones, como la acción que se genera como respuesta a éstas. Es importante señalar que el concepto básico o primario (en los términos de ausencia de interacción con el TÚ o el YO del modelo propuesto), de cooperación en sí, ya se encuentra introyectado como parte de la educación y / o bagaje cultural que traen los sujetos al incorporarse al experimento.

Estos dos resultados indican que

- 1) efectivamente existió un cambio en el grupo como producto de la intervención de un curso;
- 2) que el cambio se gestó en el concepto del propio grupo hacia ellos mismos y hacia el exterior.

Ejercicio 2: Tablas de valores por sesión

En estas tablas se encuentran las incidencias por cada frecuencia, es decir, en cuantas ocasiones se repitió una cierta frecuencia durante la sesión. Por cada vez que existe una incidencia con una frecuencia en específico, existe una palabra. Esto significa, utilizando como ejemplo la Tabla 3, que en la sesión I hubo 15 palabras cuya frecuencia fue 1, 3 palabras cuya frecuencia fue 2, etc. Las frecuencias 0 se refieren a palabras que no aparecieron en cada sesión y que forman parte del listado total de palabras. Al final de cada tabla, aparece un Total -que no considera a las frecuencias 0-, para describir la cantidad total de palabras que fueron utilizadas al final de cada sesión. Adicionalmente, se encuentra un renglón que muestra la cantidad promedio de palabras que utilizó cada uno de los participantes en cada una de las sesiones. El total de palabras utilizadas (sin importar si se repiten o no) es de 137.

Tabla 3: Palabras que Si están Relacionadas con la Cooperación.

f	SESIÓN					Tendencia	Descripción
	I	II	III	IV	V		
0	26	18	25	25	32		Aumenta la incidencia de frecuencias 0 en un 23%
1	15	20	12	14	10		Disminuye la incidencia de frecuencias 1 en un 33.3%
2	3	6	3	4	3		La tendencia de las flechas, indica que existe un proceso de unificación de criterios; en tanto que las flechas que apuntan hacia abajo, hablan de una concentración de la dispersión que se había acentuado en las incidencias de las frecuencias de "1", y se había perdido un poco en las frecuencias altas.
3	1	2	5	3			
4	3	3	2	2	1		
5	1	1		2	2		
6		2	3	2	1		
7			2		1		
8			1	1	3		
9	2	1					En el caso de las incidencias de frecuencia alta, se pierden conforme pasa el tiempo del curso del grupo.
10						=	
11						=	
12						=	
13	1						
T	26	34	28	28	21		Disminuye el tamaño de la lista (es el origen del aumento de la incidencia en la frecuencia 0) en un 19%.
P	2	2.6	2.2	2.2	1.6		Se reduce la cantidad promedio de palabras utilizadas por participante en un 19%.

Tabla 4: Palabras que No están Relacionadas con la Cooperación.

El total de palabras utilizadas (sin importar si se repiten o no) es de 122.

F	SESIÓN					Tendencia	Descripción
	I	II	III	IV	V		
0	19	21	25	28	30		Aumenta la incidencia de frecuencias 0 en un 57.9%
1	16	15	15	12	10		Disminuye la incidencia de frecuencias 1 en un 37.5%
2	4	8	3	4	1		La tendencia de las flechas, indica que existe un proceso de unificación de criterios; en tanto que las flechas que apuntan hacia abajo, hablan de una concentración de la dispersión que se había acentuado en las incidencias de las frecuencias de "1", y se ha perdido por completo en las frecuencias altas.
3	3	4	3	2	5		
4	3	1	1	1	1		
5	2		1	1			
6	1				2		
7				1			
8			1				
9	1						
10						=	En el caso de las incidencias de frecuencia alta, son prácticamente inexistentes.
11						=	
12						=	
13						=	
T	30	28	24	21	19		Disminuye el tamaño de la lista (es el origen del aumento de la incidencia en la frecuencia 0) en un 36.7%
P	2.3	2.2	1.9	1.6	1.5		Se reduce la cantidad promedio de palabras utilizadas por participante en un 34.8%

conclusiones del ejercicio 2

El objetivo básico del ejercicio fue dar seguimiento al proceso del grupo conforme transcurrieron el tiempo y las sesiones. Ambas tablas fueron organizadas de tal forma que lo que aquí se presentó, fue un análisis de dispersión y como consecuencia, de concentración de la incidencia de las frecuencias por cada sesión. Como se describe al comienzo de este título, los números que aparecen dentro de las tablas, son la cantidad de ocasiones en las que alguna palabra obtuvo una frecuencia.

También, llama la atención que en ambas tablas la incidencia de frecuencias 0 haya aumentado conforme se avanzó en el temario, mientras que tanto la incidencia de frecuencias 1 como los totales y los promedios de palabras utilizadas por participante hayan disminuido en aproximadamente un 35%+.

De esto, se pueden concluir varias cosas:

- 1) cada vez se utilizaron menos palabras –aumento de frecuencias 0, y disminución del total de palabras -, lo que lleva a pensar, de acuerdo con las respuestas que los participantes proporcionaron, que el nivel de concreción del grupo, así como el claro entendimiento de los conceptos, aumentaron con el tiempo.
- 2) Las incidencias, también en ambos casos, fueron concentrándose en la parte central baja de las tablas; esto significa que los participantes dejaron de utilizar palabras que anteriormente eran preferidas debido a algún contexto cultural o social, y que el proceso de conciencia los llevó a un nuevo nivel en el que prefirieron cambiar el vocablo por otro más adecuado, y así, expresarse con mayor claridad utilizando sinónimos mucho más cercanos a los propuestos por la facilitadora.
- 3) De lo anterior se puede plantear el desarrollo de una conciencia e identidad de grupo mucho más homogénea que al comienzo de la intervención.
- 4) También, como efecto de los procesos de concreción, la cantidad promedio de palabras que los participantes necesitaron para responder a la pregunta disminuyó.

- 5) Es de resaltar el hecho de que el porcentaje de reducción de las palabras no relacionadas con cooperación sea mucho mayor al de las palabras relacionadas con cooperación. Esto sugiere que, dentro del proceso de formación -cultural, social -, es muy probable que existiera una tendencia marcada a resaltar la posición negativa del valor y no sus características positivas, que de acuerdo con lo que se pudo observar en el campo, tiene un impacto más significativo en la aceptación y puesta en práctica.
- 6) El cambio en la preferencia de los conceptos - incisos 2 y 3 -, sucede debido a que el proceso de "darse cuenta" encuentra una aplicación real en la experimentación con las distintas actitudes en la interacción con el facilitador, los compañeros y uno mismo.

Ejercicio 3: Ejemplos de lo que es y no es cooperación

Todas las pruebas χ^2 , se aplicaron con un nivel de significación de 0.90 para $v=1$ grados de libertad.

Para la descripción de resultados, se utilizaron los términos "Darse Cuenta" y "Conductas Visibles"; en donde se utilizaron las siguientes definiciones: "Darse Cuenta" implica un proceso que no puede verse por sí mismo, y que requiere de un acto para suponer que existe (p. ej. "amar", en donde no puede ser detectado el amor *per se* mediante ningún sentido físico, pero puede expresarse a través de ciertas conductas que son percibidas en la sociedad como una expresión directa del sentimiento asociado) Y por otro lado, el término "Conductas Visibles", que se refiere, tal cual se indica, a una actividad conductual en la que puede apreciarse que existe la comprensión adecuada del término o del concepto que se ha transmitido.

- a) En el análisis para palabras que **sí concuerdan con cooperación**, se consideraron dos hipótesis, de las que se concluyó que: Hubo un cambio significativo entre los puntajes Pre - Test y Post - Test de las palabras consideradas como "conductas visibles", y las palabras consideradas como un "darse cuenta".
- b) En el análisis para palabras que **no concuerdan con cooperación**, se consideraron dos hipótesis, de las que se concluyó que: Los puntajes Pre - Test y Post - Test son iguales para las palabras consideradas como 'darse cuenta' que para las palabras consideradas como 'conductas visibles'.

Del análisis hecho con estas dos constantes (**sí** concuerdan con cooperación, y **no** concuerdan con cooperación), se concluyen dos cosas: 1) El cambio que se provocó en el grupo, se hace evidente en las palabras que **sí** concuerdan con cooperación, es decir, *en los valores*; y 2) No hay ningún cambio visible en las palabras que **no** concuerdan con cooperación, es decir, *en los contravalores*. Esto nos hace pensar que los contravalores están mejor entendidos en su contexto que los valores, y que por lo tanto, se encuentran mejor introyectados que sus contrapartes positivas.

- c) En el análisis para palabras que pertenecen a la categoría **conducta visible**, se consideraron dos hipótesis, de las que se concluyó que: Los puntajes Post - Test tienen una diferencia significativa mayor para las palabras consideradas como que "sí concuerdan con cooperación", que los puntajes Post test para las palabras consideradas como "no concuerdan con cooperación".
- d) En el análisis para palabras que pertenecen a la categoría **conducta visible**, se consideraron dos hipótesis, de las que se concluyó que: Los puntajes Post - Test tienen una diferencia significativa mayor para las palabras consideradas como que "sí concuerdan con cooperación", que los puntajes Post test para las palabras consideradas como "no concuerdan con cooperación".

Del análisis hecho con estas dos constantes (**darse cuenta**, y **conducta visible**), se concluye que el cambio generado en ambos casos es en las palabras consideradas como que "si concuerdan con cooperación". Esto significa que para este grupo no existe una diferencia entre el "darse cuenta" y la aplicación de una "conducta visible". Lo anterior quiere decir que el concepto positivo permanece tanto como actitud ante las situaciones, como una acción que se genera como respuesta a éstas, y prevalece aún sobre el

concepto negativo que, como se veía en el primer análisis, ya se encuentra introyectado como parte de la educación y / o bagaje cultural que traen los sujetos al incorporarse al experimento.

conclusiones del ejercicio 3

Estos dos resultados indican que

1. efectivamente existió un cambio en el grupo como producto de la intervención de un curso;
2. que el cambio se gestó en el concepto del propio grupo hacia ellos mismos y hacia el exterior;
3. que el concepto no sólo permaneció neutral en el aspecto negativo y se quedó sin ningún tipo de evolución, sino que
- 4) el cambio más fuerte se generó en una dirección completamente positiva, sin que
- 5) la fuerza general de la respuesta de la parte negativa variara de forma significativa. Esto significa que
- 6) el cambio en la respuesta como conducta visible y como darse cuenta, se gestó siempre en el aspecto positivo del objetivo del taller, y atendiendo a las probabilidades de que esto sucediera, este resultado 7) no es parte de un suceso fortuito.

A partir de estos siete puntos, añadimos dos aspectos importantes que deben cuidarse en el diseño de los programas educativos:

- a) Un programa es funcional -en cuanto a lo que se desea enseñar-, siempre y cuando se realice en términos positivos y desde las necesidades del alumno, o desde la experiencia del adulto y el "yo me imagino que ellos necesitan que...", y
- b) La persona que lo imparte no puede seguir pensándose a sí mismo como un instructor, sino que debe trascenderse y formarse como facilitador - mentor que realmente tenga la posibilidad de interactuar desde una relación Yo-Tú que se explicará más adelante.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a lo largo del taller, así como de lo observado directamente en sus actitudes a través de las dinámicas y plenarias en cada una de las sesiones, se puede concluir lo siguiente:

1. El Taller de primeros auxilios cumplió adecuadamente con los objetivos del proyecto:
 - a. Proporcionar a los alumnos el conocimiento técnico necesario para brindar ayuda a un herido, que queda demostrado con los resultados de las pruebas de conocimiento técnico antes y después del curso. Otros factores que demuestran que hubo aprendizaje fueron:
 - i. Uno de los alumnos comentó que pudo ayudarle a su hermano a limpiar y curar una herida en un dedo
 - ii. Hicieron preguntas sobre cómo ayudar en ciertas situaciones de emergencia, utilizando la terminología adecuada –desconocida antes del taller, lo cual habla de su deseo de estar bien preparados, y de que estuvieron internalizando conceptos durante las sesiones;
 - iii. Realizaron las prácticas de repaso correctamente, lo cual habla de un interés por retener el conocimiento y aplicarlo de manera adecuada durante las prácticas.
 - b. Hacer al alumno sentirse como parte de un grupo, como lo demuestra:

- i. Su oposición a que se tomaran fotografías, con el argumento de que el acuerdo era que todo lo que sucediera en el grupo debía quedarse dentro del él;
 - ii. Su aceptación hacia el compañero que antes era objeto de la burla de casi todos los participantes del taller, donde le pidieron disculpas por su comportamiento anterior, y cambiaron su actitud hacia él;
 - iii. El agradecimiento -durante el cierre del taller- de los participantes a sus compañeros por haber trabajado juntos y 'cooperado' con sus equipos;
 - iv. El agradecimiento a la facilitadora por haberlos tratado con respeto, haberlos escuchado, y haberse comportado como una 'persona' y no como Dios;
 - v. El ofrecimiento de amistad que hicieron entre ellos;
 - vi. Los 'regalos' que se hicieron durante la dinámica del cierre (ver Anexos), donde obsequiaron respeto, amistad y amabilidad a sus compañeros.
- c. Ayudar a los alumnos a hacer conciencia sobre la existencia de los valores como la "Cooperación", así como de los valores y contra valores asociados con ella lo cual se demuestra:
- i. Presentaron, en su mayoría, un cambio en su actitud hacia el grupo, hacia la facilitadora y hacia sus compañeros, mostrando un aumento de interés en ayudar a los otros a salir adelante en las tareas del taller, escuchando con respeto y aportando sus opiniones libremente.
 - ii. Cuando los alumnos comenzaron a cuestionar el objetivo de los ejercicios de sensibilización y pudieron decir -sin

intervención de la facilitadora- que se trataba de aprender que todos necesitamos de todos;

- iii. El cambio en el uso de las palabras relacionadas con los valores objeto del taller –tanto en las pruebas como en las sesiones-, asociado con su cambio de actitud en la participación, demuestra que no solamente se dieron cuenta de la existencia de dichos valores, sino que demostraron entenderlos al practicarlos durante las sesiones. Lo anterior habla también de un cambio de conducta, y, por tanto, una introyección de los conceptos a su conciencia y a su código de comportamiento.
- d. Despertar en los alumnos el aprecio por su cuerpo y por la vida. Pudo apreciarse en situaciones como:
- i. El alumno que se acercó a probar una vez más el estetoscopio, colocarlo sobre su corazón y expresar "así se oye la vida ¿verdad?"
 - ii. Las preguntas de los alumnos sobre si realmente se podía salvar una vida aplicando RCP, o si la facilitadora lo había hecho realmente
 - iii. Sus comentarios sobre la dinámica del "Viaje por el interior del cuerpo" (ver Anexos), donde compartieron que habían logrado 'verse por dentro', escuchar los sonidos de su cuerpo, etc.
 - iv. Expresar admiración cuando lograban localizar el pulso, medir la respiración, o conocer la presión arterial de sus compañeros, para comprobar luego que –como dijo uno de ellos- tanto a él como al Otro "nos late igual el corazón"
 - v. Cuidar que sus compañeros no se lastimaran durante las prácticas y los juegos del taller, siendo cuidadosos, considerados y respetuosos con ellos.

A partir de estos resultados puede decirse que se logró lo que este proyecto planteaba en su inicio, esto es:

"Se pretendió entonces que el muchacho, más que intelectualizar un valor –a través de conceptos- lo viviera y lo experimentara a través de las diversas dinámicas que lo invitaran a compartir, a cooperar con su equipo, a ser solidario en caso de ser necesaria su ayuda. Se buscó que, al brindar primeros auxilios, en el muchacho no estuviera presente solamente el conocimiento de una técnica adecuada, sino un deseo de brindar ayuda, de cooperar y ser solidario con otro ser humano. Que se viera a sí mismo en el otro. Que "preferiera" cooperar en lugar de ser indiferente; que "eligiera" ayudar y ser solidario. Que se diera cuenta de la posibilidad que tiene de ser útil y de la satisfacción que puede sentir al brindarse a otros, a través de aplicar primeros auxilios, o de escuchar y dar su apoyo a alguien que lo requiera.

- e. El curso de primeros auxilios resultó ser una excelente herramienta para transmitir a los alumnos: conocimientos técnicos de salvamento, aprecio por la vida, una actitud de cooperación y un sentido de pertenencia al grupo. Se cumplen asimismo los objetivos planteados por la SEP en cuanto a la enseñanza y formación de valores "... la sistematización de la información y su organización en programas será eficaz sólo si los valores que son objeto de la enseñanza se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar" (Plan y Programas de estudio. Educación Básica Secundaria. SEP. 1993).
- f. Lo que se logró con este grupo en un periodo de 20 horas es extraordinario. Es realmente poco el tiempo, y, se pudo observar como se logró un 'Darse Cuenta' en ellos.

Es probable que después de este tiempo hayan olvidado algunos de los conceptos teóricos, debido a que no ha habido ningún tipo de reforzamiento al respecto.

Sería también importante saber si los cambios en sus actitudes permanecieron. No hubo oportunidad de ponerse en contacto con el grupo, como se intentó, para aplicar pruebas nuevamente, y comprobar qué tanto se mantuvieron los conocimientos y los cambios conductuales.

- g. Se cree, sin embargo, que lo que podría lograrse si este tipo de trabajo se hiciera a lo largo de todo el año escolar sería un resultado verdaderamente permanente. Lo anterior se afirma partiendo de lo que pudo observarse, y de creerse que el reforzamiento sería continuo, lo que abriría la oportunidad para que, tanto alumnos como maestros, se conocieran mejor, así como tener una mayor exposición al 'modelaje' del maestro como facilitador y acompañante en el proceso de formación del sistema de valores de los alumnos, que ya habrían tenido entonces la oportunidad de probar y experimentar -una y otra vez, y en diferentes ámbitos- los valores que se manejan en el curso (como se establece en el modelo propuesto en esta tesis)
- h. Es importante recalcar que, para que este tipo de trabajos tenga un buen resultado, es necesario que el maestro sea una persona íntegra y consciente de su propio sistema de valores, así como de sus actitudes hacia los otros, además, claro, de tener dominio del tema. En otras palabras, debe ser una persona *congruente*.
- i. Los datos anteriores confirman la creencia de que es indispensable crear un programa de Primeros auxilios diseñado para la escuela secundaria en esta ciudad, que no solamente le proporcione

herramientas de ayuda efectivas para ayudar al prójimo, sino que también le haga ver y sentir a todos y a cada uno de los alumnos que son tomados en cuenta, que son importantes para los adultos, y que lo que aprenden y hacen en la escuela es una contribución esencial para su comunidad y para la sociedad; una contribución de la que todos y cada uno de los capitalinos podrían depender en un momento dado.

j. La conclusión principal de este trabajo es la siguiente:

Cuando se trata de enseñar valores, debe siempre recordarse que lo central es el **proceso**, no el medio por el cual se enseñen (libros, talleres, pláticas, etc.) El taller de primeros auxilios fue un buen medio, más no es la única forma de hacerlo.

La enseñanza de los valores puede lograrse en la escuela solamente mediante el modelaje adecuado de los maestros, convertidos en facilitadores de dicho proceso.

No es la materia la que importa, es el maestro.

La enseñanza de los valores puede lograrse en la escuela **solamente** mediante el modelaje adecuado de los maestros, convertidos en facilitadores de dicho proceso.

Un maestro de historia puede enseñar, no datos y fechas, sino amor al país y a los compatriotas;

Un maestro de biología puede despertar en sus alumnos el interés y el respeto por los seres vivientes;

Un maestro de deportes puede transmitir a sus alumnos el valor del cuerpo humano y la importancia de ser una persona sana;

Un maestro puede, en fin, enseñar y transmitir todos los valores que nos constituyen como seres humanos valiosos.

Es responsabilidad de los maestros como personas, y de los organismos e instituciones encargados de la elaboración e impartición de la enseñanza, contar con programas que permitan al alumno a aprender de los maestros y de la escuela, así como de sí mismo y de sus compañeros, todo aquello que le permitirá ser un individuo capaz tanto profesional como moralmente.

capítulo VI

Además una cosa:
No tengo ningún inconveniente en meterme
en camisa de once varas.

Nicanor Parra

CAPÍTULO VI: Proceso de Interacción-Modelaje- Interacción (IMI): Propuesta

I) Para el Aprendizaje de Valores

II) El Proceso IMI y su extrapolación hacia otros Sistemas

Quando ya no somos capaces de cambiar una situación, nos encontramos ante el desafío de cambiarnos a nosotros mismos

Víctor Frankl

Las listas de palabras hechas por los alumnos a lo largo del taller, dieron lugar al planteamiento de un esquema de aprendizaje y desarrollo de actitudes que pueden convertirse en valores, a partir de la vivencia y experimentación de los mismos dentro del grupo. Este esquema está basado en los diferentes autores a los que se hace referencia en esta tesis, entre ellos:

- ▶ Erikson (1968) - Crisis 6 del desarrollo "identidad versus confusión de rol"
- ▶ Kohlberg (1997) - Modelo de Las 6 etapas del juicio moral
- ▶ Zinker (1977) - El ciclo de conciencia-excitación-contacto

La clasificación de las palabras se hizo de acuerdo con lo que los mismos participantes plantearon como significado de dichas palabras, no conforme a definición ni del facilitador, ni de los diccionarios.

El aumento de palabras relacionadas con los valores propuestos en esta tesis, hace suponer que, durante las sesiones, los participantes tuvieron oportunidad de poner a prueba lo propuesto por la facilitadora, experimentar las diferentes conductas y reglas, verificar la congruencia entre lo dicho y lo hecho, y finalmente, aceptar y adoptar las actitudes, conductas modelados en este proyecto, para tal vez convertirlos en valores propios.

Lo que sugiere que sí hubo este cambio se plantea con el conjunto de resultados de todas las pruebas aplicadas. Se plantean diferentes aspectos en este esquema:

- a. los diferentes círculos de experiencia y conciencia en los que se mueven tanto participantes como facilitador
- b. los niveles en los que se manejan las diferentes actitudes y valores por parte de ambas partes y la dirección que siguen hacia dentro y hacia fuera de dichos círculos
- c. los niveles en que se da la experimentación del taller
- d. los niveles y etapas de Kohlberg que, según este esquema, se van cubriendo conforme se van experimentando las actitudes, conductas y valores dentro del grupo
- e. los tipos de educación y reacciones que se van dando en cada etapa
- f. el lugar en donde se logra superar la crisis 6 de Erikson

I) Para el Aprendizaje de Valores

A) Resumen del Proceso Interacción-Modelaje-Interacción (IMI):

Por parte del facilitador:

- Su energía se mueve constantemente entre el Yo (conciencia) y el Tú (relación basada en congruencia y respeto), y hacia Los Otros, donde establece el primer contacto.
- Por parte de los participantes:
- Comienzan desde afuera (lo correcto, lo incorrecto), haciendo 'pruebas' en el área del Tú,
- Llevan las experiencias al Yo, donde procesan la información (sensaciones, sentimientos, pensamientos)

- Salen del Yo nuevamente para ir al encuentro del Otro y establecer relaciones Yo-Tú

En cuanto a este grupo en particular, la experiencia se vivió de la siguiente manera:

- Los participantes son "correctos" y "amables" -la mayor parte del tiempo- durante las primeras horas.
- Ponen a prueba lo sugerido por la facilitadora, así como la conducta que modela (Reglas de participación y congruencia)
- Verifican si pueden 'abrirse' y 'arriesgarse'
- Consideran que sí existe el ambiente propicio y comienzan a experimentar el concepto presentado de respeto, observando que se dé tanto por parte de la facilitadora como de ellos mismos (a través de cuestionar, retar, experimentar distintas conductas y actitudes, y evaluando las respuestas recibidas)
- Trasladan esto al resto del grupo y vuelven a probar (recuerdan a los compañeros las Reglas de participación, las rompen a ratos para ver 'qué hacen los otros' -facilitadora incluida)
- Comienzan a mostrar interés por los otros, comparan su propia vivencia con la de ellos; procuran ayudarlos, escucharlos, compartir sus ideas y sentimientos.
- Se interesan por alguien en especial, con quien comparten semejanzas y se alían para aprender juntos.
- Forman grupos con aquellos que sienten más cerca.
- Hacen *amigos* de los que antes eran solamente *compañeros*

Al mismo tiempo, el facilitador es sometido a las mismas pruebas:

- cuestionan su forma de ser -actitudes y conductas;
- sus conocimientos;
- sus emociones y sentimientos;
- sus gustos y disgustos

- **sus valores**

Y en todo momento: SU CONGRUENCIA

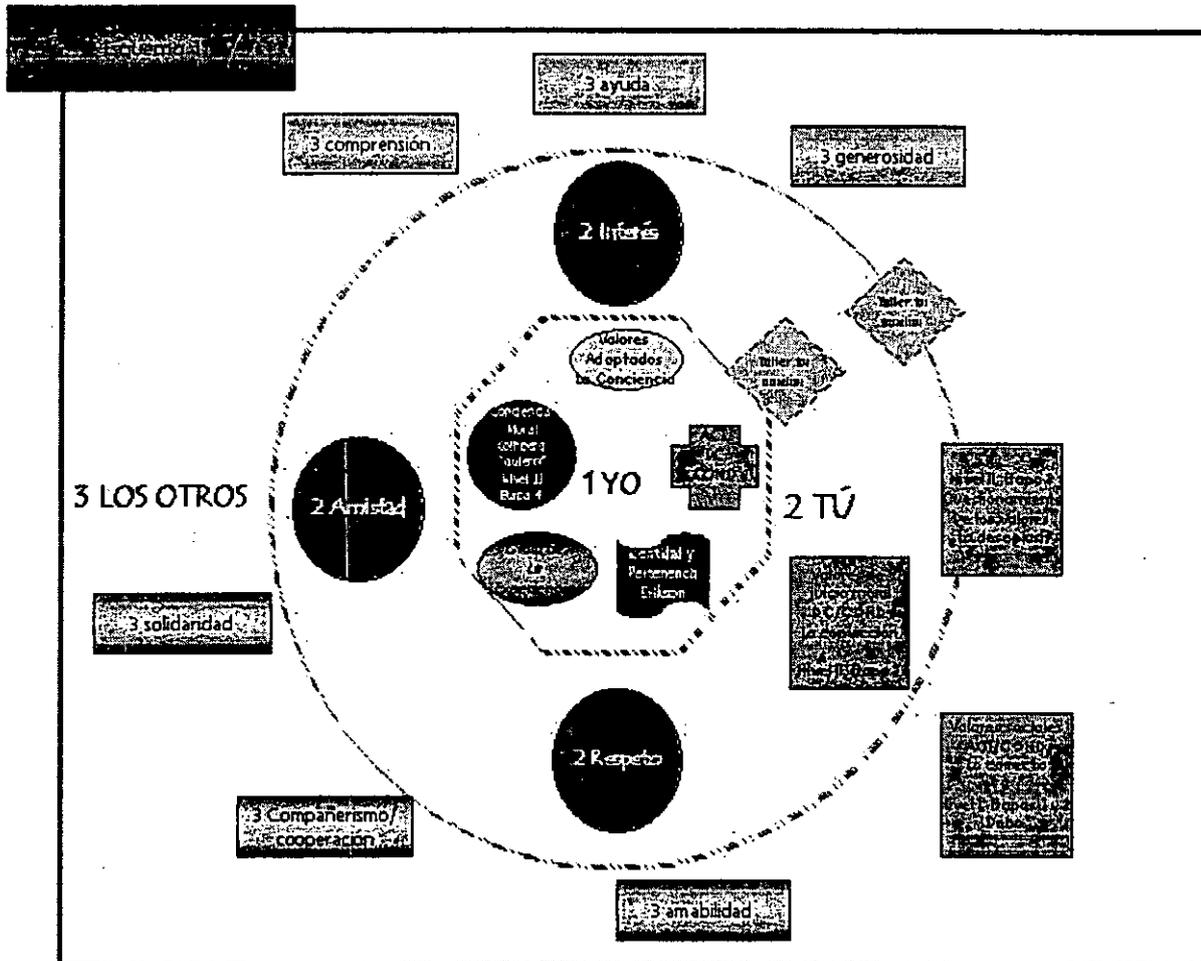
Si la facilitadora 'aprueba', es aceptada y establecen con ella una relación Yo-Tú, donde comparten de manera bilateral:

- sus experiencias,
- sus ideas,
- sus emociones,
- **sus valores**

A partir de estas experiencias, forman sus propios conceptos de lo que 'está bien' y lo que 'está mal', actúan en consecuencia y, finalmente, crean un primer sistema de valores.

Esquema 1:

Este esquema muestra todos los elementos que forman parte del modelo propuesto en este trabajo y que se explican en este capítulo



Esquema 2

3. Los Otros.

- ▶ El Deber Ser.
- ▶ Actitudes que se desarrollan para convertirse en valores, una vez llevados a la experimentación con el Otro (TÚ-2), y a la Conciencia (YO-1), dando luego lugar al movimiento en sentido inverso, es decir, del YO hacia el TÚ, y hacia los Otros.

2. TÚ

- ▶ El Cuestionamiento
- ▶ Ensayo-error. Se busca la comprobación de la experiencia, en cuanto a que tenga resultados positivos para el que experimenta con las actitudes, para poder entonces integrar dicha actitud como un valor propio.

1. Yo

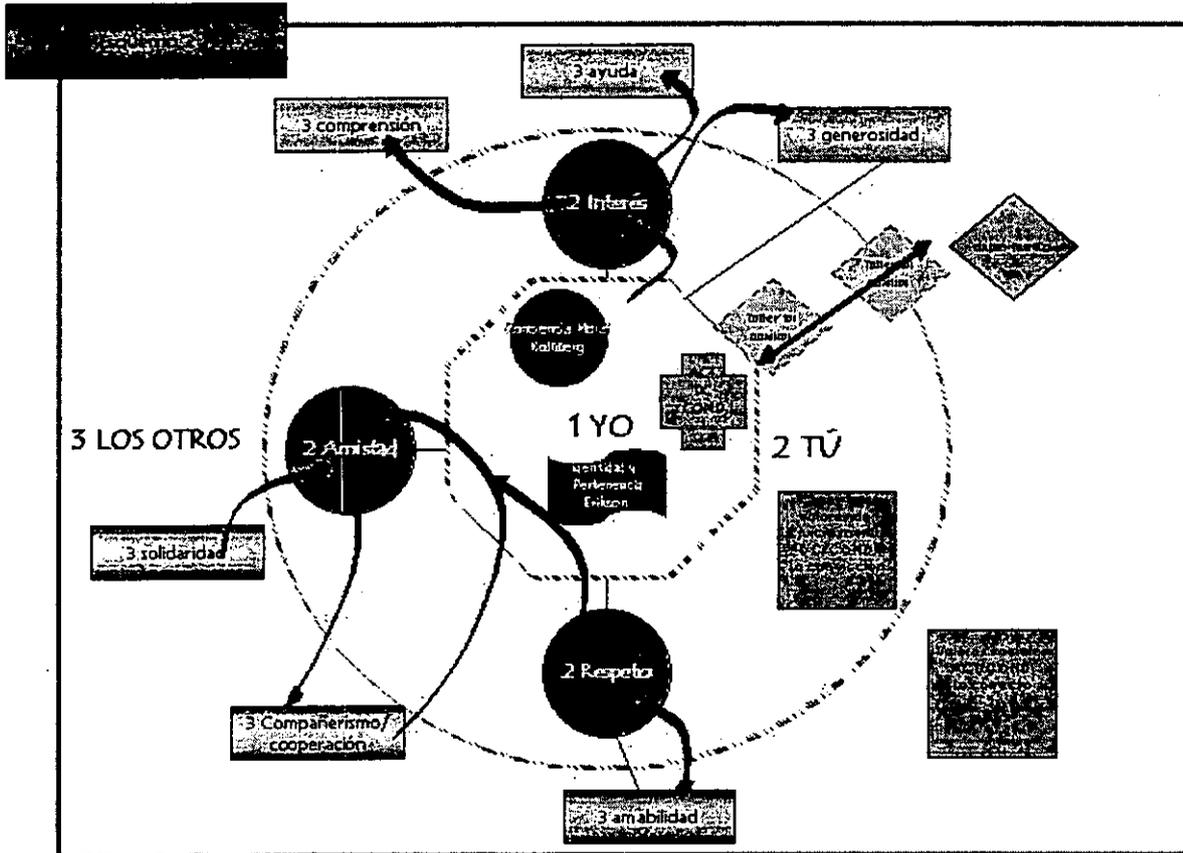
- ▶ El Querer Ser
- ▶ Surge aquí la capacidad de tener un movimiento dinámico entre las tres esferas.
- ▶ Sigue dándose el ensayo-error, se hacen ajustes y confirmaciones.
- ▶ Se adoptan los valores como propios

Las flechas indican las direcciones en que se mueven los individuos mientras experimentan con las actitudes y los valores a lo largo del taller

El taller Busca llevar al participante de una relación Yo-Los Otros, hacia una relación Yo-TÚ.

Durante la dinámica, el facilitador 'toca' -sin invadir- el área del Yo (a nivel de la conciencia, como un 'darse cuenta'), con el fin de que el participante se arriesgue a salir al encuentro del Otro, como Tú.

Esta experiencia ayuda y permite que la persona se experimente a sí misma activamente



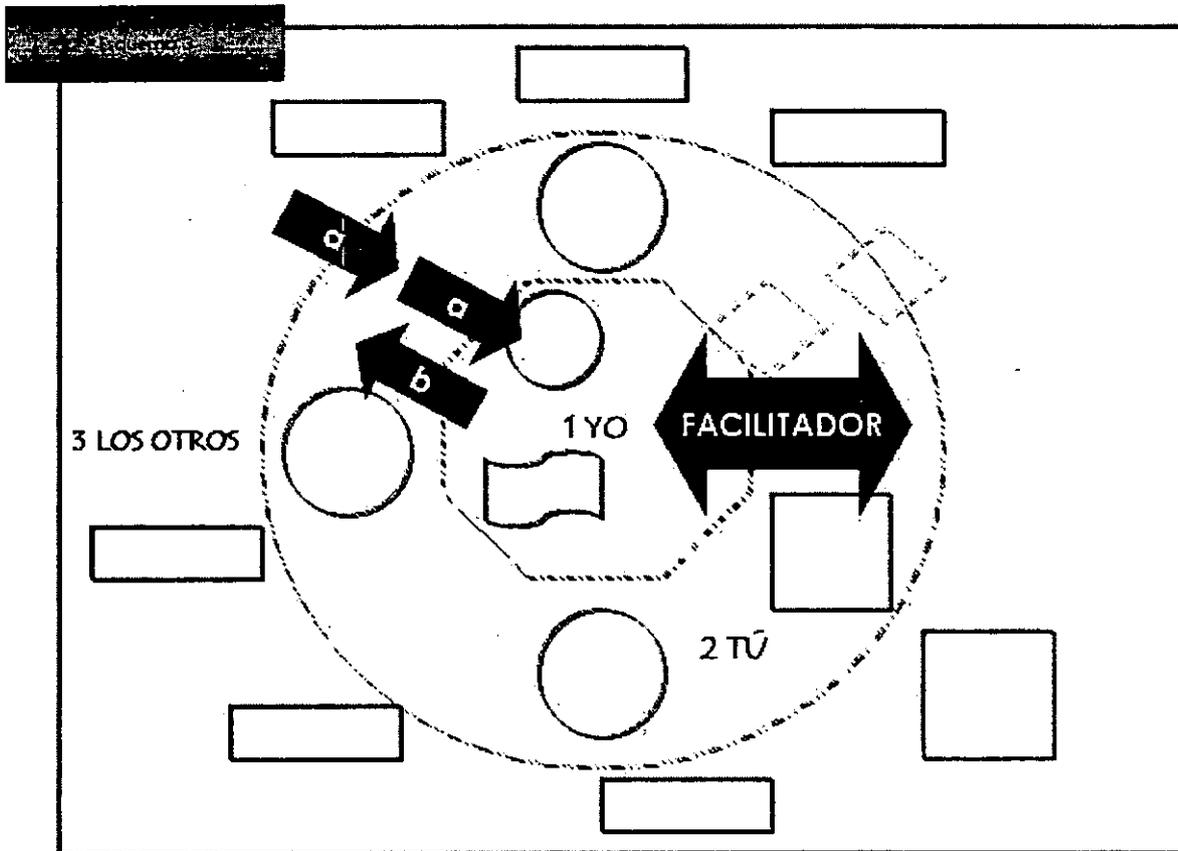
Esquema 3

La dinámica que se presenta en el grupo es la siguiente:

El facilitador Se mueve constantemente entre el Yo (conciencia) y el Tú (donde se da la relación ideal Yo-Tú, que implica respeto y congruencia por ambas partes), y hacia los Otros (donde se hacen los primeros contactos, con niveles bajos de amenaza para todos)

Los alumnos Comienzan desde afuera, en el área de Los Otros, haciendo pruebas, moviéndose poco a poco hacia adentro –a las áreas del Tú y del Yo.

Procesa sus sensaciones y pensamientos en el área del Yo, y una vez asimilada la experiencia, sale al encuentro del Otro, para establecer relaciones Yo-Tú



B) Los diferentes círculos de experiencia y conciencia en los que se mueven tanto participantes como facilitador

YO: la persona consciente de sus necesidades, actitudes, conductas, sentimientos y emociones hacia sí mismo y hacia los otros. Esta conciencia se va desarrollando a través de la experimentación constante, donde hay elección de aquello que satisface sana y positivamente las necesidades del sujeto. Capaz de establecer relaciones consideradas como positivas –no dañan al sujeto en su integridad-, consigo mismo y con los demás.

TÚ : es el Otro con el que se establece una relación sana, cercana, íntima y respetuosa. Existe conciencia del Otro como alguien parecido al YO, con quien comparte valores y creencias. Son los *amigos*.

LOS OTROS: son aquellos con los que coexiste, sin establecer relaciones cercanas. Son los *compañeros*.

YO: Se mueve con base en el ciclo de la conciencia-excitación-contacto.

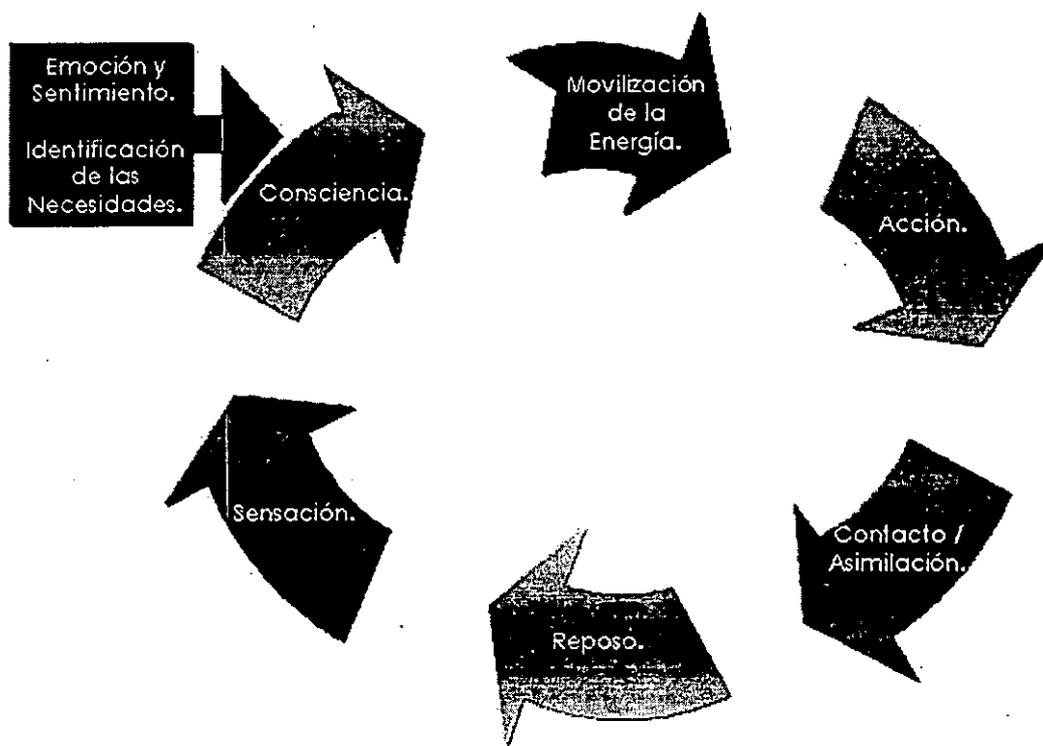
En toda persona se opera un ciclo *psico-fisiológico* (Zinker, 1977) Se relaciona con la satisfacción de necesidades y a veces se lo denomina Ciclo de autorregulación del organismo.

El ciclo de conciencia-excitación-contacto constituye el proceso por cuyo efecto se desarrolla una figura. Lo que se destaca se llama figura y el resto es el fondo.

Zinker afirma "El individuo sano está en condiciones de experimentar y diferenciar claramente, en todo lo que se le presenta en primer plano, lo que le interesa y lo cautiva, a diferencia de aquello que no le interesa. Siente la nitidez y claridad de la figura y se interesa poco por el fondo homogéneo"

En el caso del taller, se busca que la figura sea el Otro, como TÚ, salido del fondo LOS OTROS.

El Ciclo de conciencia-excitación-contacto



C) Los niveles en los que se manejan las diferentes actitudes y valores por parte de ambas partes y la dirección que siguen hacia dentro y hacia fuera de dichos círculos

3. Actitudes y conductas que se elaboran y desarrollan a partir del "Deber Ser". Son los valores transmitidos como 'lo correcto'.

Es la fase de "obediencia vs. rebeldía" ante los mandatos, donde no hay plena consciencia de estas actitudes y conductas. Se pertenece a un grupo, pero no hay relaciones Yo-Tú.

2. a. Es la fase donde se cuestiona el "para qué" de los mandatos, las actitudes y las conductas.

Se comienza a dar el "rechazo o la aceptación" de los valores impuestos.

b. los valores se aceptan y practican como una forma de 'pertenecer' al grupo y comienza la etapa de ajuste de los mismos, de acuerdo con las experiencias vividas y compartidas con el Otro. Es también el comienzo de las relaciones Yo-TÚ

1. En esta fase se da la aceptación del valor como algo propio. "El Deber Ser" se convierte en el "Quiero Ser". La relación Yo-TÚ se da con plena conciencia de las semejanzas y las diferencias; se establecen acuerdos de interés y respeto mutuos.

D) Los niveles en que se da la experimentación del taller

El taller busca ayudar a que el participante se experimente a sí mismo activamente.

Busca también llevar al participante de una relación Yo-Los Otros a relaciones Yo-TÚ, tanto con sus compañeros como con el facilitador.

Se mueve entre los círculos 2 y 3, tocando, sin invadir, el círculo 1, con el fin de que el participante se De Cuenta de lo que le sucede y lo que pasa a su alrededor, y que se arriesgue a salir al encuentro del Otro.

E) Los niveles y etapas de Kohlberg que, según este esquema, se van cubriendo conforme se experimentan las actitudes, conductas y valores dentro del grupo.

En el círculo 3: Nivel I, Pre-convencional, etapas 1 y 2. "Valores acatados", mandatos impuestos.

En la frontera y dentro del círculo 2: Nivel II, Convencional, etapa 3. "Valores cuestionados", "Valores aceptados", a través de la experimentación y la convicción.

En el círculo 1: Nivel II, etapa 4. "Valores introyectados" mediante la conciencia.

F) Los tipos de educación y reacciones que se van dando en cada etapa.

Nivel 3: Órdenes. Aceptación impuesta

Nivel 2: Cuestionamiento. Aceptación sujeta a la comprobación.

Nivel 1: Aceptación. Aceptación basada en la conciencia.

Basándose en lo contestado por los alumnos, la educación tradicional parece darse a nivel 3, donde se enseñan más bien contravalores. Se le enseña a los alumnos lo que 'debe hacerse', 'cómo deben comportarse', 'que no deben decir', 'cómo no deben expresarse'.

Los cuestionamientos no son bien recibidos y tampoco se les cuestiona su propia conducta. No se dan explicaciones; simplemente, se les impone una forma de conducta.

G) El lugar donde se logra superar la crisis 6 de Erikson

De acuerdo con este esquema, la crisis de identidad vs. confusión de rol, tiene su comienzo en el círculo o nivel 2, donde el muchacho comienza a tener conciencia del Otro como alguien con quien comparte necesidades, inquietudes, ideas y emociones.

Al llegar al nivel 1 logra tener un contacto pleno y sano consigo mismo y con los demás, adquiriendo una identidad clara dentro del grupo en el que se desenvuelve.

Todo este planteamiento parte de la base de que es un esquema en movimiento continuo, tomando en cuenta que el muchacho está apenas aprendiendo a conocerse y a conocer a los demás. Se considera que en esta etapa de su vida, entra y sale de estos círculos o niveles constantemente, experimentando las emociones y sentimientos que se van haciendo conscientes.

Y es a partir de esta experimentación y convivencia con los demás que va construyendo su propio sistema de valores.

De acuerdo con esta propuesta, el facilitador debe, en primer término, moverse dentro del círculo 1, donde existe una plena conciencia de sí mismo y de los demás. Esto le permitirá salir para establecer con los participantes un primer contacto Yo-Los Otros, que es un encuentro de 'bajo riesgo' para ellos; aquí se les presenta la oportunidad de 'abrirse sin descubrirse'. Si el facilitador logra crear un ambiente de confianza, respeto y libertad, invitará a los participantes a arriesgarse un poco más y a explorar el siguiente nivel -2- para ir al encuentro de sus compañeros y del mismo facilitador y establecer relaciones más íntimas y seguras: las Yo-Tú.

En todo este proceso es básico que el facilitador sea el que constantemente 'modele' formas de ser y estar consigo mismo, con el grupo y con los individuos. Los valores, recordemos, no se enseñan, se transmiten con el ejemplo.

Por ello se eligió el término *facilitador* sobre el de maestro o instructor.

II) El Proceso Interacción-Modelaje-Interacción (PIMI) y su extrapolación hacia otros Sistemas

En este capítulo se ha comentado como el modelo propuesto funcionó a lo largo de este proyecto para la enseñanza de valores en un salón de clases, y con un grupo de adolescentes.

En este apartado se desea discutir la forma en que el mismo modelo podría funcionar en otros ámbitos.

En términos generales, puede decirse que el Proceso IMI es aplicable en cualquier área del quehacer humano, donde se requieran la comunicación, la capacitación o el modelaje como formas de enseñanza-aprendizaje dentro de un grupo, conformado por niños, adolescentes, o adultos.

Así, el PIMI resultaría de utilidad a un director o un gerente en una empresa cuando desea crear en su área un equipo de trabajo que vaya en una misma dirección para la consecución de sus metas laborales y objetivos financieros. Si las reglas del juego se han establecido, si la comunicación es clara, y si la conducta del líder es congruente, los miembros del equipo podrán trabajar de una manera más efectiva sabiendo que el jefe es alguien que predica con el ejemplo, y a quien pueden recurrir con la seguridad de que podrán aprender aprovechando la experiencia que ambas partes aporten al grupo.

Sería igualmente provechoso utilizar el PIMI en la familia. Si los padres son personas que saben transmitir a sus hijos el conocimiento y aplicar las reglas utilizando un lenguaje accesible, y cumpliendo ellos mismos con aquello que exigen como normas de conducta en el hogar, podrán ir creciendo juntos al abrir un espacio en el que puedan hablar y compartir sus inquietudes, sus experiencias y descubrimientos diarios, así como de sus temores y sus sentimientos.

En la capacitación empresarial, resulta de gran utilidad que el instructor o facilitador establezcan reglas de participación y modelen paso a paso las mismas. Si el facilitador se convierte en una parte activa del proceso del grupo, compartiendo sus propias experiencias, sus conocimientos y sus emociones con los demás, logrará que los participantes le vean como un ser humano que es como ellos, que no solamente está vertiendo un cúmulo de conocimientos teóricos, sino que está aprendiendo de y con ellos, acerca de los procesos laborales y vivenciales de cada uno.

El ejemplo, el respeto, la humildad y la congruencia son las bases fundamentales del Proceso IMI; son también las bases para lograr una convivencia que ayude a todos a fortalecer sus relaciones y a crecer con cada encuentro, sin importar si el motivo es laboral, social, escolar o familiar.

Los valores son esenciales para que cualquier grupo social funcione adecuadamente. Se cree que el Proceso IMI es una buena herramienta para ayudar a quienes están encargados de transmitirlos y enseñarlos, en casa, en la escuela o en la empresa.

capítulo VIII

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y de Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra **sentipensante** para definir el lenguaje que dice la verdad.

Eduardo Galeano

Referencias

1. Bahena, S. U.; González, T. F. W.; Juárez H. M. E. (1999). *Formación Cívica y Ética 1 y 2*. México. Publicaciones Cultural, S.A. de C.V.,
2. Bloom, B. *Bloom's Taxonomy*. (1999). Dirección de Internet: <http://www.wested.org/tie/dlrnresguide.html>.
3. Bloom, B. y colaboradores (1960). "Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.". México. Ed. Ateneo, décima edición, 1990.
4. Blos, P. (1979). *On adolescence*. New York, EE.UU. Free Press.
5. Castro S., M. L. (1993). *El Movimiento. Una terapéutica de liberación en la educación*. México: Perfiles educativos, 60, pp. 35-39.
6. Charlotte, J.B. (1991). *The art and practice of loving*. New York, EEUU: Jeremy P. Archer Inc.
7. Coleman, H. *Psicología contemporánea y conducta eficaz*. (1987). México D.F.: Ed. El Manual Moderno.
8. CONALTE. (1991). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria 1989-1994*. Toluca, Estado de México: S.E.P. USEDEM. Consejo Nacional Técnico de la Educación.
9. CONALTE. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo, 1989-1994*. SEP. USEDEM. Toluca, Estado de México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
10. CONALTE; Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, SEP. (1993). *Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de Estudios. Programas Generales de Estudio*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
11. Diario Oficial de la Federación. (Martes 13 de julio, 1993). *Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación*. México D.F.: Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.
12. Díaz B., A. F. (1993). *La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales*. México: Perfiles educativos, 60, pp. 29-33.

13. Diccionario de la Real Academia Española. (1992). Madrid, España.
14. Durkheim, É. (1989). *Educación y sociedad*. Barcelona, España: Ed. Península.
15. Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton. EE.UU. 2a. Edición.
16. Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. EE.UU.
17. Frankl, V. (1980). *La Psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona, España: Ed. Herder, primera edición. Traducción 1992.
18. Frankl, V. (1984). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Ed. Herder.
19. Freud, A. (1936). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
20. Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, Décimo cuarta reimpresión 1997.
21. Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. México, D. F.: Ed. Siglo XXI editores, S.A. de C. V.
22. INEGI. (1995). *Información Estadística del Sector Salud y Seguridad social*. México.
23. INEGI. (1995). *Perfil Sociodemográfico del Distrito Federal*. Censo de población y vivienda. México.
24. INEGI. (1996). *Anuario Estadístico del Distrito Federal*. Catálogo No. 155160. México.
25. Kluckhohn, C. (1954). *Values and value-orientations in the theory of action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
26. Kohlberg L., Power F.C. y Higgins A. (1989). *La Educación Moral, según Lawrence Kohlberg*. España: Editorial Gedisa, S.A. de C.V.
27. Llorenç, Carreras, et al. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Editorial Narcea, S.A. de Ediciones. Quinta edición, 1997.
28. Moraleta, M. (1995). *Psicología del Desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*, Barcelona, España: Ed. Boixareu Universitaria. Marcombo, S.A.
29. Obregón R., T.M. 1993. *El adolescente estudiante. Experiencia Docente*. México: Perfiles educativos, 60, pp. 53-57..

30. Papalia, D., Wendkos, S. (1989). *Desarrollo Humano*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ed. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Cuarta edición. Traducción, 1995.
31. Pereira de Gómez, M. N. (1999). *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México: Ed. Trillas.
32. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, EE.UU.: International University Press.
33. Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid, España. Ed. Aguilar.
34. Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. México: Ed Paidos, 1993.
35. S.E.P. (1993) *Plan y Programas de Estudio*. Educación Básica Secundaria. México: S.E.P.
36. Savater, F. (1997). *Ética para amador*. Barcelona, España: Ed. Ariel, S.A., Cuarta reimpresión, México, 1998.
37. Stivers, E. (1986) *The Lewin Legacy : Field Theory in Current Practice (Recent Research in Psychology)*. EEUU: Whellan Susan A. Editor.
38. Ventura L. M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid, España: Ed. Escuela Española, S.A.
39. Zinker, J. (1977). *El proceso creativo en la terapia Gestáltica*. México: Ed. Paidos, 1995.

capítulo VII

Un día llegaba la noticia de que se había presentado el maestro, y el maestro se presentaba sin casa, llegaba sin escuela. Pero al conjuro de la palabra del maestro, la escuela iba naciendo a la sombra del árbol.

Autor desconocido

CAPÍTULO VII Anexos

¡Da el salto!

No se puede atravesar un abismo a base de pequeños brincos.

Anthony de Mello

Anexo 1	Reglas de participación
Anexo 2	Ejercicio A: Revisión general de conocimientos
Anexo 3	Ejercicio 1: Listado de palabras
Anexo 4	Ejercicio 2: Palabras que Sí son cooperación, palabras que No son cooperación
Anexo 5	Ejercicio 3: Ejemplos de lo Sí es cooperación, ejemplos de lo No es cooperación
Anexo 6	Programa por sesiones
Anexo 7	Ejercicios y dinámicas
Anexo 8	Taxonomía de los Objetivos de la Educación de B. Bloom
Anexo 9	Manual de primeros auxilios del estudiante

Anexo 1: Reglas de participación para el Taller de Primeros Auxilios

- RESPETO hacia los demás participantes. Aceptación.
- NO juzgar
- NO criticar
- NO aconsejar
- NO evaluar

- LO QUE AQUÍ SE DICE, AQUÍ SE QUEDA. Confidencialidad, confianza.

- HABLAR siempre en Primera Persona: YO pienso, YO creo, YO siento, etc. Responsabilidad.

- TODOS tienen igual oportunidad de participar. Se pide turno, no se interrumpe a quien habla.

- Cada cual está en el grupo desde donde QUIERE y PUEDE estar. Participación.
- COMPROMISO con el grupo y con el Taller: asistencia, puntualidad, respeto.

Anexo 2: Ejercicio A, Revisión General de Conocimientos.

Nombre: _____

Fecha: _____

PRIMEROS AUXILIOS

EJERCICIO A. REVISIÓN GENERAL DE CONOCIMIENTOS

Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Cuáles son 5 de las reglas a seguir cuando ocurre una emergencia médica?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

2. ¿Cuál es el pulso normal en una persona adulta?

3. ¿Qué debes hacer si una persona ha dejado de respirar?

4. ¿Qué harías si una persona sufriera un paro cardio-respiratorio?

5. ¿Cuáles son los pasos a seguir en caso de atragantamiento y asfixia?

6. ¿Cuántos tipos de quemaduras hay y en qué forma tratarías cada una?
7. ¿Qué debes hacer para prevenir un Shock?
8. Si una persona está inconsciente, ¿cuál es el procedimiento que debes seguir?
9. ¿Qué pasos debes seguir si se presenta una hemorragia nasal?
10. ¿Cómo debes contener una hemorragia causada por herida en una pierna?
11. ¿En qué casos debes utilizar un torniquete y con qué materiales lo harías?
12. ¿Qué materiales puedes utilizar para inmovilizar una extremidad fracturada?

Anexo 3: Ejercicio 1, Listado de palabras

Nombre: _____

Fecha: _____

EJERCICIO 1

- A continuación encontrarás un conjunto de palabras que se relacionan y que no se relacionan con la Cooperación.
- Léelas cuidadosamente y coloca en la columna 1 las que tú creas que Sí se relacionan con la Cooperación y en la columna 2 las que tú consideres que No se relacionan con la Cooperación.
- Debes colocar las palabras por orden de importancia, siendo la uno la más importante y la 10 la menos importante para ti.
- Este ejercicio no va a ser evaluado.

Respeto Imaginación Enemistad Amabilidad Apatía
Egoísmo Ayuda Irresponsabilidad Amistad
Ingratitud Indiferencia Generosidad Solidaridad
Individualismo Competencia Compañerismo
Desprecio Desconsideración Comprensión Interés

Columna 1

Sí se relacionan con la Cooperación

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Columna 2

No se relacionan con la Cooperación

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Anexo 4: Ejercicio 2, Palabras que Sí son cooperación, palabras que No son cooperación

Nombre: _____

Fecha: _____

EJERCICIO 2

I

1. ¿Qué palabras Sí relacionas tú con la Cooperación?

2. ¿Qué palabras NO relacionas tú con la Cooperación?

II

1. ¿Qué palabras Sí relacionas tú con la Cooperación?

2. ¿Qué palabras NO relacionas tú con la Cooperación?

Anexo 5: Ejercicio 3, Ejemplos de lo Sí es cooperación, ejemplos de lo No es cooperación

Nombre: _____

Fecha: _____

EJERCICIO 3

1. Escribe tres ejemplos de lo que Sí es la Cooperación.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

2. Escribe tres ejemplos de lo que No es la Cooperación

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Anexo 6: Programa por sesiones

carta descriptiva del taller de primeros auxilios

Sesión I Conceptos Básicos De Primeros Auxilios

OBJETIVOS GENERALES:

1. El alumno se familiarizará y explicará cuáles son el comportamiento adecuado y los primeros pasos a seguir ante una emergencia médica, en tanto aguarda la llegada de ayuda de emergencia.

Demostrará, mediante la práctica, su comprensión de lo aprendido. (C)

2. Se sensibilizará y desarrollará una conciencia de la importancia de la cooperación y la ayuda, de conocer los procedimientos básicos de los Primeros Auxilios para salvar una vida, de conservar la calma y observar atentamente los indicadores de peligro y los síntomas presentes en una emergencia médica. (A)

3. Valores a trabajarse: ayuda, interés, respeto, amabilidad, solidaridad, compañerismo, imaginación.
Contra-valores: egoísmo, desinterés, enemistad, individualismo, desprecio.

DURACIÓN: 4 horas.

Nota: (A) = objetivo afectivo
(B) = objetivo cognoscitivo

TIEMPO	OBJETIVO ESPECÍFICO POR UNIDAD	CONTENIDOS PRINCIPALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.	MATERIAL DIDÁCTICO	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
30'	<p>Presentación del Taller y los Facilitadores.</p> <p>Presentación de los participantes.</p> <p>Sensibilizar a los estudiantes en cuanto a la existencia del Otro, de tal modo que sienta interés por conocerlo y ayudarlo.</p>	<p>Presentación del programa.</p> <p>Expectativas de los participantes.</p> <p>Reglas de participación (Respeto por el otro. No juzgar, no dar consejos, habla uno a la vez, participa el que quiere, se respeta al que no quiere) ayudarán a la sensibilización del alumno con respecto a los límites de respeto y le ayudarán a practicar su capacidad de escuchar, despertando así su interés por lo que sucede a quienes le rodean.</p>	<p>Expresar las expectativas de los participantes con respecto al taller. Establecer límites de participación.</p> <p>Dinámica: Bolsillos vacíos: Presentación n de los participantes del taller. Se trabajará en pares (A y B) y se presentarán a partir de un objeto que traigan en sus bolsillos o portafolios. Llamar la atención sobre el hecho de que el interés y la escucha nos dan la oportunidad de conocer mejor y ayudar a los demás.</p>	<p>Objetos que los participantes traigan consigo en sus bolsillos o en sus portafolios.</p>	<p>El Darse Cuenta. John O. Stevens. Ed. Cuatro Vientos</p>	<p>Oral. Los estudiantes expresarán verbalmente cómo se sienten expresando sus expectativas y conociendo a sus compañeros de una manera más íntima, más allá del compañerismo del salón de clases.</p>
20'	<p>Aplicación de pruebas de Conocimientos Generales de Primeros Auxilios y de Jerarquización de Valores</p>	<p>Preguntas de conocimiento general sobre los Auxilios.</p> <p>Trabajo con Valores y Contravalores</p>	<p>Crear conciencia sobre los conocimientos que poseen sobre el tema de los Auxilios.</p> <p>Darse cuenta del concepto que manejan de Cooperación.</p>	<p>Cuestionarios diseñados para cada caso.</p>	<p>Manual de los Auxilios de la Cruz Roja.</p> <p>Cómo educar en valores.</p> <p>Materiales, textos, recursos, técnicas.</p> <p>LL. Eljo y otros.</p>	<p>Escrita.</p>
10'	<p>Crear conciencia sobre la cooperación de los miembros de un equipo.</p>	<p>La cooperación.</p> <p>Por qué es importante la cooperación en nuestra vida.</p> <p>¿Es posible vivir sin</p>	<p>Juego didáctico: "Nos ayudamos".</p> <p>En círculo y de pie, se lanza una pelota al aire y mientras</p>	<p>Una pelota.</p>	<p>Cómo educar en valores.</p> <p>Materiales, textos,</p>	<p>Auto evaluación. El participante se dará cuenta de su capacidad de</p>

		necesitar ayuda de nadie? ¿Qué puedo hacer para ayudar a los demás, en la escuela, en casa? Hacer conciencia de cuando hemos cooperado, ayudado y sido altruistas y cuando no y las razones de serlo o no serlo. Hablar del interés por lo demás y de qué forma saben que ellos son importantes para su gente significativa y de qué manera ellos lo demuestran.	está arriba se plantea una pregunta sobre situaciones en las que se ha cooperado con alguien (en casa, con amigos, maestros, escuela, etc.) No debe dejarse que la pelota caiga al suelo. El que la reciba debe mencionar una ocasión en que haya cooperado, respondiendo a la pregunta.		recursos, técnicas. Ll. Carreras- P. Eljo y otros. (Pp. 239-240)	cooperación con los otros, a través de la retroalimentación del ejercicio.
45'	Collage	Que los participantes expresen su concepto de cooperación.	Elegir recortes de revistas y crear un collage.	Revistas, tijeras, pegamento, plumones, cartulinas.	-----	-----
15'	Primeros Auxilios	Definición de los Primeros Auxilios	Aplicación de cuestionario de evaluación básica. El alumno contestará preguntas referentes a procedimientos de emergencia para darse cuenta del nivel de conocimientos que posee antes de comenzar el curso.	Cuestionario. Lápices	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Oral. Se contestarán las preguntas en el grupo y el estudiante se auto evaluará.
10'	Primeros Auxilios	¿Qué son los Primeros Auxilios? ¿Qué es el cuidado urgente?	Plenaria. Definición de los Primeros Auxilios. Los participantes aportarán sus conceptos y se llegará a una definición final basada en el Manual de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Manual del Estudiante. Cuaderno de notas del estudiante.	Manual del Estudiante. Ma. Emilia O'Neill Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja	Oral. Al finalizar la plenaria se pedirá a los estudiantes que resuman en sus propias palabras lo que es el cuidado urgente y los Primeros Auxilios.
30'	Normas Generales a seguir	Qué hacer. Normas	Dinámica en tríadas: se pedirá	Manual del estudiante.	Manual del	Oral. Se pedirá a

	ante una emergencia	Generales. Examen y revisión de la víctima. Llamada a servicios de emergencia. Información importante al hacer la llamada. Indicadores de Peligro de Muerte	a los estudiantes que hagan una lista de los pasos que a su criterio deben seguirse ante una emergencia médica y los síntomas que indican peligro de muerte. Plenaria y Exposición. Se discutirán las normas generales que deben seguirse ante una emergencia, los síntomas que indican peligro de muerte y el examen de la víctima. De esta forma el estudiante aumentará su sensibilidad ante la posibilidad de ayudar a alguien que se encuentre en necesidad de auxilio.	Hojas de papel y lápices. Rota folio. Acetatos. Proyector de acetatos.	estudiante. Manual de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	algunos estudiantes, elegidos al azar, que contesten preguntas sobre lo visto en esta actividad.
15'	Pasos a Seguir en caso de una emergencia	Acciones que se deberán llevar a cabo y el orden de éstas en una emergencia	Exposición. Se discutirán los pasos a seguir, así como el orden en que deben seguirse cuando se enfrenten a una emergencia. Se explicará la razón por la cual se ordenan de esa forma los procedimientos.	Manual del estudiante. Proyector de acetatos. Acetatos.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.
15'	Pasos a Seguir en caso de una emergencia	Repaso de los pasos a seguir en caso de emergencia. Reafirmar lo revisado en la actividad anterior.	Dinámica: "Ordenando los pasos" En grupos, los estudiantes deberán ordenar correctamente las cartulinas que contienen los pasos a seguir ante una emergencia y los pegarán en la pared, uno por uno en carrera de relevos. Ganará el grupo que termine primero y tenga todos los pasos en el orden correcto.	Pedazos de cartulina conteniendo los pasos a seguir en una emergencia. Un juego para cada equipo. Cinta adhesiva.	Manual de juegos al aire libre. John Thurman y R. B. Herbert. Ed. Scout Interamerican o Manual del estudiante.	Auto evaluación. Cada grupo revisará su trabajo, con ayuda del facilitador, y seguirá trabajando hasta que el ejercicio quede hecho correctamente

15'	Signos Vitales	<p>Pulso. Pulso normal en adultos y niños. Técnica para verificar pulso.</p> <p>Respiración. Respiración normal en adultos y niños. Técnicas de verificación de respiración.</p> <p>Temperatura. Normal en adulto y niños. Técnica para verificarla.</p> <p>Reflejos pupilares.</p>	<p>Exposición. Se explicará la forma de localizar y medir los signos vitales.</p> <p>Práctica: los estudiantes localizarán y medirán los signos vitales a sus compañeros de grupo.</p> <p>Se sensibilizarán ante la importancia del dominio de la técnica de localización y medición de los signos vitales para salvar una vida.</p>	<p>Proyector de acetatos.</p> <p>Acetatos.</p> <p>Relojes.</p> <p>Espejos.</p>	<p>Manual del estudiante.</p> <p>Manual de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.</p>	<p>Oral. Evaluación práctica. El facilitador irá revisando en los grupos que se lleve a cabo correctamente la medición de los signos vitales e irá preguntando la forma de explorarlos y medir su frecuencia.</p>
20'	Sensibilización	<p>Que el estudiante se dé cuenta de la perfección del funcionamiento del cuerpo humano, y comprenda la importancia de respetarse a sí mismo y a los demás.</p> <p>Que cree una conciencia y se sensibilice ante las semejanzas que -a partir del cuerpo y las sensaciones - existen con otro ser humano.</p>	<p>Fantasia gulada: "El Corazón".</p> <p>Se pedirá a los estudiantes que, con ojos cerrados, vayan sintiendo cada parte de su cuerpo: sus músculos, la posición de su cuerpo; su respiración, su pulso, etc.</p> <p>Se le pedirá que imagine que sus brazos son grandes arterias que se conectarán con otras para llegar a un gran corazón. Ya de pie, se le pedirá a cada uno que se tome de las manos de su compañero para que juntos formen un solo corazón que lata con un ritmo armonioso.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Música de fondo. Sonidos de corazón.</p> <p>Pañuelos para cubrirse los ojos.</p>	<p>El darse cuenta. John O. Stevens. Ed. Cuatro Vientos</p>	<p>Plenaria. Se pedirá a los participantes que compartan lo que sintieron durante la experiencia de la fantasía gulada.</p>
30'	<p>Cuestionario de Proceso De concepto propio de cooperación</p> <p>Cierre</p>	<p>Darse cuenta de cuáles son los propios conceptos relacionados con la cooperación del participante.</p> <p>Expresar cómo se sintieron durante la sesión. Que se den cuenta de lo que aprendieron. Hablar de la importancia de la cooperación y el respeto en la sociedad.</p>	<p>Plenaria. Los estudiantes que lo deseen compartirán sus experiencias durante la sesión y expresarán su opinión sobre el ser cooperativo.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>Escrita. Oral.</p>

Sesión II: Listado de Shock, Examen de la Víctima Consciente, Examen de la Víctima Inconsciente.

Atragantamiento / Asfixia, Respiración Artificial o de Salvamento, Ataque Cardiorrespiratorio / Ataque

Cardiaco

OBJETIVOS GENERALES:

1. El alumno reconocerá los síntomas indicativos de un paro respiratorio, un paro cardiaco y un caso de asfixia.
2. Explicará los procedimientos adecuados a seguir ante emergencias de esta índole, para salvar la vida de una víctima en tanto aguarda la llegada de ayuda de emergencia.
3. Aplicará los procedimientos adecuados a seguir en un caso simulado de emergencia. (C)
4. El estudiante valorará, a través del sentimiento de cooperación, la importancia de la vida -desde la apreciación del cuerpo humano como un mecanismo armonioso y perfecto y de sus sensaciones- y disfrutará de la satisfacción de poseer los conocimientos que le permitirán en un momento dado, ayudar salvar a una persona. (A)
5. Comprenderá que el respeto y el interés por y para uno mismo y por y para el otro son indispensables para lograr la cooperación y la sana convivencia.
6. Valores a trabajar en esta sesión: ayuda, respeto, interés, generosidad, colaboración, voluntad, compañerismo y convivencia.
Contra-valores: individualismo, apatía, irresponsabilidad, egoísmo, enemistad, desprecio.

DURACIÓN: 4 horas.

TIEMPO	OBJETIVO ESPECÍFICO POR UNIDAD	CONTENIDOS PRINCIPALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.	MATERIAL DIDÁCTICO	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
15'	Darse cuenta de la existencia de personas -famosas o conocidas cercanas- que pueden dar ejemplo de cooperación.	Diferentes formas de cooperar con los demás. Compartir comentarios de cómo se encuentran anímicamente los participantes después del ejercicio.	Lectura del cuento: "El hombre bueno y su bolsa de cuero" Expresar verbalmente las emociones que estén presentes dentro del grupo y valorar la importancia de la cooperación, de interesarse por los demás y brindarles ayuda.	-----	Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas. LL. Carreras-P. Eijo y otros.	El alumno compartirá con el grupo sus sentimientos con respecto a la cooperación.
15'	Repaso de la sesión anterior.	Definición de los Primeros Auxilios Pasos a seguir en caso de emergencia. Normas generales. Signos vitales.	Aplicación de cuestionario de repaso. El alumno contestará preguntas referentes a procedimientos de emergencia vistos en la sesión anterior.	Cuestionario. Lápices	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Escrita/oral. Se contestarán las preguntas en el grupo y el estudiante se auto evaluará. Se recogerán los cuestionarios al final para evaluar el avance.
15'	Estado de Shock.	Definición del estado de shock. Cómo prevenirlo. Cómo tratarlo.	Exposición/Plenaria. Se pedirá a los participantes que digan cuales son los signos vitales normales y se les explicará como mantener a una víctima fuera del estado de shock.	Manual del Estudiante. Acetatos. Proyector de acetatos. Cobertores, toallas.	Manual del Estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja	Oral. Al finalizar la plenaria se pedirá a los estudiantes que resuman lo que es el estado de shock y como tratarlo/prevenirlo.
15'	Examen de la víctima consciente. Adulto y niño.	Procedimiento a seguir en la revisión de una víctima consciente. Datos que deben observarse: Interrogatorio Revisión de signos vitales	Exposición práctica. Se solicitará un voluntario para seguir el procedimiento de revisión de una víctima consciente y se irá explicando paso a paso el interrogatorio y la revisión de la persona ya sea adulto o niño.	Manual del estudiante. Relojes.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Oral. Repaso de lo visto en esta sección. Buscar que los estudiantes digan las preguntas que deben hacerse a la persona que sufrió el accidente. Qué hacer para prevenir shock.

15'	Examen de la víctima inconsciente. Adulto y niño.	Procedimiento a seguir en la revisión de una víctima consciente. Datos que deben observarse: Signos vitales. Colocación de la víctima inconsciente.	Exposición práctica. Se solicitará un voluntario para seguir el procedimiento de revisión de una víctima inconsciente y se irá explicando paso a paso dicho procedimiento tanto para adultos como para niños.	Manual del estudiante. Relojes.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Práctica. En grupos, cada participante practicará los procedimientos adecuados a seguir en caso de víctima inconsciente y consciente. El facilitador supervisará la práctica e irá haciendo preguntas en los grupos.
15'	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESC.	DESCANSO
20'	Actividad de revisión de lo visto en la sesión I y en las secciones anteriores	Reafirmar conocimientos adquiridos hasta el momento	Juego de "Gato" en equipos. Se formarán equipos de cuatro-cinco participantes. Se dibujarán varios gatos en el pizarrón, donde cada casilla contenga preguntas sobre lo ya visto hasta el momento. Cada miembro del equipo elegirá una casilla que le convenga al equipo para lograr hacer "Gato" y podrá colocar su signo si contesta correctamente.	Pizarrón, rota folios, plumones.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Oral. Se calificará la participación de cada miembro de los equipos, observando sus respuestas durante el juego.
30'	Atragantamiento/Asfixia	Presiones abdominales en adulto/niño consciente. Presiones abdominales en adulto/niño inconsciente. Golpes en la espalda y compresión en bebés inconscientes.	Exposición/Práctica. Con la ayuda de voluntarios, se irá explicando paso a paso el procedimiento a seguir en caso de atragantamiento y asfixia.	Pañuelos. Manual del estudiante. Acetatos. Proyector de acetatos.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Práctica/Oral. En pares, los participantes practicarán lo aprendido en esta sección.

30'	Respiración de salvamento o artificial.	Señales de problemas respiratorios. Respiración de salvamento para adultos, niños, bebés. Respiración boca-a-boca, boca-a-nariz. Cuando está indicado dar respiración de salvamento	Exposición/práctica. Con la ayuda de voluntarios, se revisarán los puntos que indican problemas respiratorios y se aplicarán, paso a paso, las técnicas de respiración artificial.	Pañuelos. Manual del estudiante.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Práctica/oral. En pares, los participantes realizarán las maniobras correctas requeridas para dar respiración de salvamento.
30'	Ataque cardíaco. Respiración cardio-pulmonar. RCP	Señales de un ataque cardíaco. RCP para adultos, niños, bebés. Masaje cardíaco. Cuando se indica dar masaje cardíaco y RCP.	Exposición/práctica. Con la ayuda de voluntarios, se revisarán los puntos que indican problemas cardio-pulmonares y se aplicarán, paso a paso, las técnicas del masaje cardíaco y la respiración cardio-pulmonar.	Pañuelos. Relojes. Manual del estudiante.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Práctica/oral. En pares, los participantes realizarán las maniobras correctas requeridas para dar respiración de salvamento.
10'	Reflexión y Cierre.	Sensibilización de los participantes en cuanto a la importancia de la cooperación y el servicio.	Una historia sobre el servicio. "La rebelión de los órganos"	-----	La oración de la Rana 2. Anthony de Mello. (p. 168)	-----

Sesión III: Hemorragias, Quemaduras y Heridas

OBJETIVOS GENERALES:

1. El alumno reconocerá y explicará los diferentes tipos de hemorragias, quemaduras y heridas que existen. Conocerá las técnicas básicas necesarias para atender adecuadamente cada uno de los casos que puedan presentarse en una emergencia. (C)
2. Dará atención, en una situación simulada, a la víctima que sufre ya sea una hemorragia, una quemadura o una herida. (C)
3. El estudiante se dará cuenta de la importancia que tiene su participación responsable al cooperar como miembro de un equipo o de la sociedad en casos de emergencia. (A)
4. Hará extensivo su sentimiento y conciencia de cooperación, interés, participación y respeto en diversas situaciones de la vida diaria. (A)
5. Valores a trabajarse durante la sesión: ayuda, respeto, interés, amistad, compañerismo, confianza, orden y colaboración.
Contra-valores: apatía, egoísmo, enemistad, individualismo, irresponsabilidad.

DURACIÓN: 4 horas.

TIEMPO	OBJETIVO ESPECÍFICO POR UNIDAD	CONTENIDOS PRINCIPALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.	MATERIAL DIDÁCTICO	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
30'	Cooperación vs. competencia	Crear la conciencia de que, cooperando, ganan todos. Darse cuenta de que el respeto por los demás ayuda a realizar mejor las tareas.	Juego: "Estatuas de piedra". Se jugará en equipos. Cada participante llevará un libro en la cabeza y tendrá que moverse a ritmo de la música. Si se le cae el libro, se "convertirá en estatua" y sólo podrá volver a moverse cuando un compañero le ayude a recuperar el libro sin perder el suyo en el intento.	Libros. Grabadora. Música grabada.	Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas. Ll. Carreras- P. Eijo y otros. (p.242)	Auto evaluación. El participante se dará cuenta de su actitud de cooperación ante sus compañeros de equipo.
30'	Hemorragias	Tipo de hemorragias. Métodos de contención de hemorragias. Puntos de presión. Hemorragia nasal. Hemorragia en cuero cabelludo. Hematoma. Hemorragia por herida con objeto punzo cortante. El uso de torniquete. Contraindicaciones Señales de hemorragia interna. Evitar shock.	Exposición/ práctica. Se explicarán los diferentes tipos de hemorragia que pueden presentarse (venosa, arterial.) Se demostrarán los métodos de contención de hemorragias en diferentes situaciones con la ayuda de voluntarios y se explicarán indicaciones y contraindicaciones en cada caso. Repaso de procedimiento para prevenir shock.	Gasas, vendas, pañuelos, trapos limpios, agua fría.	Manual del estudiante. Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	----- -----
20'	Repaso de tratamiento de hemorragia.	Repaso y reafirmación de conocimientos sobre hemorragias.	Los participantes contestarán un cuestionario que contiene preguntas de repaso sobre el tratamiento de hemorragias	Cuestionarios. Lápices y plumas.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Escrita. Se calificarán los cuestionarios contestados por los participantes.
30'	Quemaduras	Normas generales a seguir en caso de quemaduras. Tipos de quemaduras. Primero, segundo y tercer grado. Escaldaduras de boca y garganta. Quemaduras químicas.	Exposición/ Plenaria/ Práctica. Se definirán los pasos generales a seguir ante cualquier tipo de quemaduras. Se describirán los tipos de quemaduras, dependiendo de su gravedad. Con base en las normas generales, se pedirá a los participantes que	Proyector de acetatos. Proyector de transparencias. Acetato de normas generales. Transparencias con	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante.	

		<p>Quemadura solar. Ampollas de fricción Qué hacer en cada caso.</p>	<p>cooperen para crear un cuadro de tratamiento para cada tipo de quemadura, con ayuda del facilitador. Se revisarán definiciones y tratamiento de quemaduras químicas, solares y ampollas de fricción.</p>	<p>tipos de quemaduras. Acetatos. Acetatos, transparencias.</p>		
15'	Práctica sobre quemaduras	<p>Aplicación de las técnicas revisadas</p>	<p>Los participantes practicarán con sus compañeros las diferentes técnicas de tratamiento de quemaduras. Se formarán equipos y cada uno de ellos recibirá tarjetas con diferentes casos prácticos y ellos tendrán que decidir cuáles son los pasos correctos a seguir para el tratamiento. Un miembro de cada equipo actuará como la víctima y los demás como socorristas.</p>	<p>Gasas. Trapos limpios. Agua. Botellas para agua.</p>	<p>Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante</p>	<p>Práctica. El facilitador irá revisando a cada equipo y preguntará a cada participante sobre las técnicas y procedimientos de tratamiento de quemaduras.</p>
15'	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
30'	<p>Ejercicio para estimular la comunicación y coordinación en el grupo. Fomentar la cooperación.</p>	<p>Los participantes se darán cuenta de como la cooperación, la coordinación y la comunicación son factores esenciales para llevar a cabo una tarea. Se llamará su atención sobre las medidas generales de Primeros Auxilios, donde se puede</p>	<p>Ejercicio: "El submarino" Se jugará en equipos. Los participantes tendrán que crear un código de señales para avanzar hacia un lado u otro. Tendrán que conformar una larga fila india a partir de las pequeñas filas formadas por cada equipo. Todos los miembros de los equipos irán con los ojos vendados, excepto el último de cada fila, que será el que dirija las</p>	<p>Mascadas o pañuelos para vendarse los ojos.</p>	<p>Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas. II. Carreras y otros. (p. 247)</p>	<p>Plenaria. Se discutirá en el grupo la importancia del trabajo en equipo y los elementos necesarios para su buen funcionamiento.</p>

		contar con la participación de otra persona al brindar ayuda a una víctima y con los observadores para realizar llamadas, conseguir material útil para aplicar los Primeros Auxilios, etc.	acciones de cada equipo.			
20'	Heridas	Normas generales. Repaso: hemorragias, prevención shock. Diferentes tipos de heridas. Tratamientos específicos. Vendajes de heridas con objeto punzo cortante. Vendoletes.	Exposición/Práctica. Se definirán los diferentes tipos de heridas y los participantes irán aplicando las técnicas explicadas por el facilitador, trabajando con un compañero del grupo. Aprenderán a hacer vendoteles y los aplicarán a un compañero.	Manual del estudiante. Gasas. Vendas de gasa. Tela adhesiva.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	Práctica/Oral. En pares, los participantes practicarán lo aprendido en esta sección.
15'	Cierre	Aclarar dudas. Compartir sus sensaciones y opiniones acerca de la sesión y sus actividades.	Los participantes que lo deseen expresarán sus opiniones y los sentimientos que surgieron a lo largo de la sesión.	-----	-----	-----

Sesión IV: Lesiones en Músculos, Huesos y Articulaciones. Técnicas de Inmovilización, Traslado de Lesionados y Botiquín de Primeros Auxilios

OBJETIVOS GENERALES

1. El participante conocerá las técnicas adecuadas para tratar las lesiones en músculos, huesos y articulaciones. (C)
2. Conocerá las técnicas de inmovilización y traslado de lesionados en músculos, huesos y articulaciones en situación simulada. (C)
3. Aplicará todas las técnicas aprendidas a lo largo de la sesión, en una situación simulada. (C)
4. Al finalizar el taller, el participante hará un juicio personal acerca de lo que es e implica la cooperación, identificando los valores que la constituyen. (A)
5. Desarrollará un código de conducta propio, congruente con sus juicios y conceptos. (A)
6. Expresará sus sentimientos por haber adquirido conocimientos que le permitan ayudar a otros en situaciones de emergencia. (A)
7. Valores a trabajarse durante la sesión: ayuda, respeto, interés, amistad, voluntad, confianza, compañerismo.
Contra-valores: apatía, indiferencia, desinterés, individualismo, enemistad, insolidaridad, irresponsabilidad, desorden.

Duración: 4 horas.

TIEMPO	OBJETIVO ESPECÍFICO POR UNIDAD	CONTENIDOS PRINCIPALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.	MATERIAL DIDÁCTICO	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
10'	Inicio de la sesión.	Compartir con el grupo cómo se encuentran anímicamente.	Darse cuenta de la importancia de escuchar a otros y de expresar libremente las opiniones y sentimientos presentes.	-----	-----	-----
20'	Luxaciones (dislocación) Esguinces (torcedura) Desgarres musculares Calambres	Definición Síntomas Tratamiento de emergencia.	Exposición. Se definirán las diferentes lesiones y se explicarán tanto los síntomas como los procedimientos adecuados de atención.	Acetatos. Proyector de acetatos.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja.	-----
30'	Práctica	Se practicarán los procedimientos de los diferentes tratamientos a seguir en los casos vistos en la actividad anterior. Aplicación de compresas frías. Vendajes. Estiramiento.	En pares, los participantes practicarán las diferentes técnicas indicadas para tratar cada una de las lesiones.	Vendas. Compresas de gasa, trapo. Algodón comprimido.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante.	Práctica. El facilitador supervisará las prácticas de los participantes e irá evaluando su desempeño.
15'	Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.	Dinámica: "La máquina humana"	Se formarán equipos. Los miembros del equipo tendrán que formar con sus cuerpos una máquina, sin hablar, solamente con sonidos y gestos. El equipo contrario tratará de adivinar de qué máquina se trata.	Diversos materiales con los que cuenten los miembros de cada equipo.	El darse cuenta. John O. Stevens. (Pp. 228-230.	Darse cuenta de la importancia de la cooperación para lograr el éxito en el trabajo de equipo.
10'	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCAN-S O	DESCAN-S O
30'	Fracturas	Tipos de fracturas. Síntomas. Procedimientos de emergencia. Inmovilización de la zona afectada.	Exposición/ Práctica. Se explicará a los participantes cada tipo de fractura y se les demostrará la forma de inmovilizarlas. En pares, los estudiantes irán aplicando lo demostrado por el facilitador.	Acetatos. Periódicos. Tablillas. Pañoletas. Algodón comprimido.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante.	Práctica. El facilitador supervisará las prácticas de los participantes.

		Férulas. Entablillado. Cabestrillo.				
20'	Traslado de heridos.	Asiento de cuatro manos. Asiento de dos manos. Preparación de una camilla. Levantamiento de camillas.	Práctica. El facilitador demostrará la forma de trasladar a un herido y los participantes realizarán la práctica de lo aprendido.	Mantas.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante.	Práctica. El facilitador supervisará la práctica de los participantes.
10'	Botiquín de Primeros Auxilios	Revisar los materiales que debe contener un botiquín de Primeros Auxilios.	Expositiva. Se explicarán y mostrarán los materiales requeridos en un Botiquín.	Botiquín de Primeros Auxilios.	Manual de la Cruz Roja	-----
30'	Repaso final	Afirmar los conocimientos adquiridos durante el taller.	Competencia en equipos. Al azar, cada equipo recibirá un cuestionario con preguntas referentes a los diferentes temas vistos en el taller. En cuanto terminen, recibirán otro cuestionario que tendrán que completar y así seguirán hasta que termine el tiempo del ejercicio (20'.) Ganará el equipo que complete más cuestionarios correctamente.	Cuestionarios elaborados por los facilitadores.	Manuales de Primeros Auxilios de la Cruz Roja. Manual del estudiante.	Oral. Auto evaluación. En plenaria, se contestarán los cuestionarios y los equipos calificarán los cuestionarios de los otros equipos.
15'	Evaluación final	Se evaluará individualmente a los participantes.	Aplicación de los cuestionarios que se aplicaron al inicio del taller para evaluar el aprendizaje de los participantes.	Cuestionarios. Los mismos aplicados al inicio del taller.	Manual del estudiante.	Escrita. Se calificarán los cuestionarios aplicados.
40'	El participante integrará en un concepto propio las ideas y juicios acerca de lo que -a lo largo del taller- se planteó es la cooperación.	Dinámica: "Los regalos"	Los participantes tendrán tres tarjetas en blanco. Escribirán en cada una un regalo que quieran hacer a tres de sus compañeros, de acuerdo con lo que conocieron y vieron de cada uno de ellos. Al entregar el regalo, el que lo recibe le "devolverá" el mismo regalo (repetirá la frase diciendo: Yo te regalo también...)	Tarjetas. Plumones. Lápices.	-----	Darse cuenta de la importancia de dar y recibir, de cooperar con los demás por convencimiento. Discutirá el valor

						de una actitud altruista. Tendrá conciencia sobre la importancia de observar, escuchar y estar con los otros.
10'	Cierre	¿Qué te llevas del taller?.	Expresar su sentimiento con una palabra, una metáfora, un color, etc.

Anexo 7: Ejercicios y Dinámicas aplicados para fomentar las actitudes de Cooperación y Altruismo

SESIÓN I:

1. Bolsillos vacíos.

En pares, A y B. A le muestra a B algún objeto significativo que traiga siempre consigo en su cartera, mochila o bolsa y le explica la razón por la cual ese objeto es importante. Una vez que haya terminado, B hará lo mismo. Cuando terminen todas las parejas, se hace un círculo. A se presentará como B y contará al grupo la historia y la importancia de su objeto. B se presentará como A y seguirá el mismo procedimiento.

Objetivo:

Darse cuenta de la existencia del otro. Saber escuchar. Saber expresar pensamientos y sentimientos.

El respeto y la amabilidad como elementos de la cooperación.

El individualismo, el desinterés y la indiferencia como obstáculos para la cooperación.

Material:

Objetos que pertenezcan a los participantes.

2. Nos ayudamos (Cómo educar en valores. Ll. Carreras y otros. p.239, con adaptaciones.)

El grupo de pie en el salón. El facilitador comenzará lanzando una pelota al aire - que nunca debe tocar el piso- y diciendo en voz alta una situación en la que se ha cooperado con alguien (con los compañeros, maestros, padres, hermanos, amigos, etc.)

Un participante que haya cooperado en esa situación deberá recoger la pelota antes de que caiga al piso. Comentaré brevemente lo que ha hecho por otros y volverá a lanzar la pelota al aire y dirá alguna otra situación.

Se repetirá esta operación varias veces.

No puede caer el balón al suelo porque perdemos todos.

Objetivo:

Darse cuenta de qué tanto cooperamos con los demás. Hacer conciencia de que no es posible vivir sin necesitar jamás ayuda de los demás. Qué podemos hacer nosotros por los demás.

La ayuda, la solidaridad, la generosidad, el respeto y el compañerismo como elementos de la cooperación.

La apatía, el egoísmo, el desinterés, la enemistad como obstáculos para la cooperación.

Material:

Una pelota.

3. Fantasía guiada: Viaje por el interior del cuerpo. El Gran Corazón. (Ma. Emilia O'Neill)

Acostados y con los ojos vendados. El facilitador pedirá al participante que se de cuenta de cómo se encuentra su cuerpo, su posición, la temperatura, la tensión de sus músculos - de pies a cabeza. Poco a poco, dirigirá la atención hacia el interior del cuerpo y pedirá que se dé cuenta de cómo se encuentran sus diferentes órganos y sistemas: digestivo (ej: date cuenta de cómo están tus intestinos, observa si hay movimientos, sonidos, sensaciones, etc.); respiratorio (ej: date cuenta de cómo el aire entra por tu nariz y se dirige hacia tus pulmones; observa cómo se eleva tu pecho al entrar el aire y como baja al salir éste; mira el interior de tus pulmones; lleva el aire hacia todo tu cuerpo, etc.) y finalmente pedirá que la atención se fije en el aparato circulatorio. Le pedirá que trate de ver como la sangre circula por sus venas y arterias, subiendo y bajando por todo su organismo. Que se dé cuenta de su pulso (cómo es, acelerado, tranquilo, superficial, etc.) Ahora le pedirá que vea a su corazón; que haga conciencia de sus movimientos, de su ritmo. Le pedirá que poco a poco, y sin quitarse la venda, se ponga de pie. Le pedirá que imagine ahora que sus brazos se convierten en las arterias por las cuales circula la sangre limpia que nutrirá a un cuerpo universal y que se conectan con otras arterias para llegar juntas a un gran corazón. Poco a poco deberá buscar a otras "arterias", unirse a ellas (tomarse de las manos) y formar ese corazón que latirá con un ritmo armonioso y perfecto. Dejará que el grupo sienta la experiencia de hallarse unido en un solo corazón y luego pedirá que se quiten la venda y observe a cada uno de sus compañeros durante un momento. Le pedirá que se de cuenta de cómo se siente, que observe sus sensaciones, sus emociones.

Objetivo:

Sensibilizar al participante con respecto al funcionamiento de su propio cuerpo y de cómo sus características lo hacen semejante a los demás. Que cree una conciencia de la importancia de la vida a partir de su organismo.

La imaginación como elemento creativo en la cooperación.

La irresponsabilidad (ante el propio cuerpo), el desprecio (por otros por su color, sus creencias, etc.)

4. Collage. Los participantes crearán un collage que exprese lo que para ellos es la Cooperación.

Objetivo:

Que se den cuenta de lo que para ellos significa la Cooperación y compartan con los demás sus opiniones.

Expresar los valores que asocian con la cooperación y los contra-valores de la misma.

Material:

Revistas, tijeras, pegamento, plumones, cartulinas.

SESIÓN II

1. Cuento " El hombre bueno y su bolsa de cuero". (Cómo educar en valores. Ll. Carreras y otros. p. 286)

Se entregará una copia del cuento a cada participante y se pedirá que lo lea en silencio. Después, en el grupo, cada uno contará la parte que más le llamó la atención. Se hablará de personajes famosos por su altruismo -famosas y no famosas- y entre todos, se sacarán las conclusiones del ejercicio.

Objetivo:

Hablar sobre personas que pueden ser ejemplo de cooperación y altruismo. Darse cuenta de qué semejanzas puede haber entre ellas y los participantes.

La solidaridad, la ayuda, la generosidad, el interés, la colaboración como elementos de la actitud de cooperación.

El egoísmo, la indiferencia, la insolidaridad, el individualismo, el desprecio como obstáculos para la cooperación.

2. Reflexión "La rebelión de los órganos". (Anthony de Mello. La Oración de la Rana. Vol. 2. p. 168)

El facilitador contará al grupo la reflexión y pedirá la opinión de los participantes.

Objetivo:

Hacer conciencia sobre la importancia de la cooperación para el buen funcionamiento de cualquier conjunto.

El respeto, la colaboración, la voluntad, la ayuda, el compañerismo y la convivencia como elementos de la cooperación.

El individualismo, la apatía, la irresponsabilidad, la enemistad como obstáculos para la cooperación,

SESIÓN III

1. Juego "Estatuas de piedra" (adaptación ME) (Cómo educar en valores. Ll. Carreras y otros. p. 242)

Se formarán equipos. Cada participante llevará un libro en la cabeza y deberán moverse por el salón al ritmo de una música. Si se les cae el libro se convertirán en estatuas y no podrán moverse hasta que un miembro de su equipo le ayude colocando nuevamente el libro en su cabeza sin que se le caiga su propio libro.

Ganará el equipo que tenga menos estatuas al final y el participante que haya ayudado más a sus compañeros recibirá una mención especial.

Objetivo:

Crear conciencia de que, cooperando, ganan todos.

La amistad, la ayuda, el compañerismo, la confianza y la colaboración como elementos de la actitud de cooperación.

El individualismo, la apatía, la enemistad como obstáculos para la cooperación.

Material:

Libros, música.

2. Ejercicio "El submarino". (Cómo educar en valores. Ll. Carreras y otros. p. 247)

- En grupo, se establece un código de señales, como:

- un toque en la espalda significa ir hacia adelante.

- un toque en el hombro significa ir a hacia ese lado tocado.

- dos toques en la espalda, ir más aprisa

- un toque en la cabeza, poner las manos hacia adelante y enlazarse con otro submarino.

- Se forman equipos pequeños. Se formarán en fila india. No podrán hablar. Irán con los ojos vendados, excepto el último de la fila, quien dirigirá el submarino utilizando el código de movimientos.

- Deberán unir a todos los equipos hasta formar una sola fila india. Al irse uniendo, el que era guía y queda en la fila, cerrará también sus ojos, de manera que siempre haya un solo guía al final.

Objetivo:

Estimular la comunicación y la coordinación del grupo.

Fomentar la cooperación.

El compañerismo, la confianza, la colaboración, la ayuda, la imaginación como elementos de la actitud de cooperación.

La apatía, el individualismo, el desorden y el desinterés como obstáculos para la cooperación.

SESIÓN IV

1. Dinámica "La máquina humana". (John O. Stevens. El Darse Cuenta p. 228)

Se formarán dos equipos. Cada uno deberá, sin palabras, ponerse de acuerdo, con señales, sonidos, mímica, para formar con sus cuerpos una máquina humana, donde cada participante será una parte de la maquinaria. El otro equipo deberá adivinar de qué máquina se trata.

Puede ser una lavadora, una copiadora, un vagón de metro, etc.

Objetivo:

Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.

La imaginación, la amistad, la voluntad, la confianza, la ayuda, la colaboración, el compañerismo como elementos de la actitud de cooperación.

La indiferencia, la apatía, el desinterés, el individualismo, la enemistad, la insolidaridad como obstáculos para la cooperación.

2. Dinámica "Los regalos". (Miriam Muñoz Polit. I.H.P.G.)

Cada participante del grupo recibirá tres tarjetas en blanco. Se les pedirá que, en silencio, escriba en cada tarjeta un regalo simbólico que quiera regalar a tres compañeros del grupo. Cuando hayan terminado, se pondrán de pie y formarán un círculo. Cada participante repartirá sus regalos, colocándose frente a la persona y leyéndole en voz alta lo que le obsequia. El que recibe, a su vez, le leerá la misma tarjeta al que le ha hecho el regalo. Se hará así hasta terminar todos.

Objetivo:

Darse cuenta de lo que se siente recibir y dar.

Integración de las ideas y juicios del grupo en un concepto propio de la actitud de cooperación.

Que el participante llegue a su propia definición de la cooperación y de los elementos requeridos para tener una actitud positiva de cooperación.

Que el participante saque sus propias conclusiones sobre los obstáculos para una buena cooperación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Carreras, LL. Eijo, P. Estany, A. Gómez, Ma. T. Guich, R. Mir, V. Ojeda, F. Planas, T. Serrats, Ma. G. (1995). *Cómo educar en valores. Materiales Textos - Recursos Técnicas*. Ed. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid. España. 5a. edición.
2. De Mello, Anthony. (1988). *La Oración de la Rana. Vol. 2*. Ed. Sal Terrae. Santander. Bilbao. 10a edición. Traducción 1988. Anand, India.
3. Muñoz Polit, Miriam. (1995). *Apuntes de Psicoterapia Gestalt*.
4. Muñoz Polit, Víctor. (1997). *Curso y apuntes de Sensibilización Gestalt*.
5. Stevens, John O. (1971). *El Darse Cuenta*. Cuatro Vientos Editorial. Chile. 15a. impresión. Traducción, 1971. Real People Express.

Anexo 8: Taxonomía de los Objetivos de la Educación de Bloom

*"Enseñar a otros lo que se ha aprendido, hacer amar lo que se ha amado...
es la única manera de detener el tiempo"
(anónimo)*

En 1956, Bloom y sus colaboradores desarrollaron una clasificación de niveles de las conductas intelectuales y afectivas que se presentan en el proceso de aprendizaje. Este trabajo se conoce como una taxonomía que incluye tres niveles de dominio interrelacionados que son: el afectivo, el cognitivo y el psicomotor.

El Taller de Primeros auxilios ha sido diseñado con base en dicha taxonomía, por creerse que facilita la estructuración del curso y la clasificación de las actividades cognitivas y afectivas, haciendo más claros los objetivos del programa que el facilitador cubrirá durante el curso. Lo anterior ayudará a trabajar con la información técnica y con la afectiva de manera conjunta, lo que permitirá que el alumno vaya adquiriendo conocimientos y valores a lo largo de todas las actividades.

A continuación se explicarán los niveles de aprendizaje establecidos por Bloom, así como las actividades y verbos relacionados con cada uno de ellos (Bloom, 1999)

Dentro del **dominio cognitivo** Bloom identificó seis niveles, que van desde el simple reconocimiento o recuerdo de hechos como el nivel más bajo, y pasa por

niveles mentales cada vez más complejos y abstractos, hasta llegar al nivel superior que es llamado evaluación.

El **aprendizaje cognitivo** (Bloom, 1999) se demuestra mediante el recuerdo de conocimientos y a través de habilidades intelectuales como son:

La comprensión de la información

La organización de ideas,

El análisis y la síntesis de información

La aplicación del conocimiento

La elección de alternativas para la solución de problemas y la evaluación de las ideas y las acciones.

Algunos de los términos utilizados en esta área son:

Conocimiento.

- *"La capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia"* (Bloom, 1960 p. 127)

- Para medirlo, Bloom plantea que el alumno no debe sino *"hacer presente el material adecuado en el momento preciso"* (Bloom, 1960 p. 127)

- Los objetivos del conocimiento se enfocan en los procesos psicológicos de evocación, interrelación de materiales, así como su organización y reorganización de tal forma que demuestre, en una situación de examen, que el alumno posee la información y el conocimiento que le fueron transmitidos.

Conocimientos específicos.

(Bloom, 1960)

- Recordar unidades específicas y aislables.
- El material es de un nivel de abstracción bajo y se define como los elementos que son base para la construcción de formas más complejas y abstractas de conocimiento.

Conocimiento de la terminología

(Bloom, 1960)

- Conocimiento de referentes de símbolos específicos tanto verbales como no verbales.
- Implica definir términos técnicos, en cuanto a sus características, propiedades y relaciones.
- El alumno debe tener conocimiento íntimo de una cierta cantidad de palabras y sus diferentes posibles significados.

Conocimiento de los modos y medios para trabajar con hechos específicos.

(Bloom, 1960)

- Conocer los modos de organizar, estudiar, juzgar y criticar.
- Implica un nivel medio de abstracción entre el conocimiento de hechos específicos y universales.
- Los métodos utilizados son la investigación, las secuencias y pautas de juicio dentro de un campo.
- Se pide al alumno que comprenda los materiales, los modos y los medios, de manera pasiva.

Conocimiento de las convenciones

(Bloom, 1960)

- Se refiere al conocimiento de las formas específicas para tratar y presentar ideas y fenómenos.
- Los especialistas deben utilizar los estilos y prácticas que sean más adecuados para la enseñanza de los conocimientos.

Conocimiento de clasificaciones y categorías

(Bloom, 1960)

- Conocer clases, conjuntos, divisiones y ordenamientos que se consideren primordiales en un campo determinado.

Conocimiento de criterios (Bloom, 1960)

- Conocer criterios para probar o juzgar principios, conductas y opiniones.

Conocimiento de la metodología

(Bloom, 1960)

- Conocer las técnicas y procedimientos utilizados en un campo en particular.
- En este campo, se pide que el alumno tenga los métodos, no la habilidad para ponerlos en práctica.

Conocimientos de los universales y abstracciones en un campo dado.

(Bloom, 1960)

- Conocimiento de estructuras y esquemas básicos utilizados para organizar fenómenos o ideas.
- Son estructuras y esquemas usados tanto para estudiar fenómenos como para resolver problemas.
- Se encuentran dentro del mayor nivel de abstracción y complejidad.

Conocimiento de los principios y generalizaciones

(Bloom, 1960)

- Son los conocimientos de las abstracciones específicas utilizadas para resumir lo observado en los fenómenos.
- Estas abstracciones son útiles para describir, determinar, predecir o explicar una actividad en un caso específico.
- Conocimiento de teorías y estructuras.

(Bloom, 1960)

- Conocer el cuerpo de los principios y generalizaciones, así como de sus posibles interrelaciones.
- Implican las formulaciones más abstractas que pueden utilizarse para demostrar dicha interrelación y organización de una variedad de hechos específicos.

Algunos de los verbos utilizados para la evaluación de este nivel son los siguientes (Bloom, 1999):

1. **Conocimiento:** ordenar, definir, duplicar, etiquetar, enlistar, memorizar, nombrar, ordenar, reconocer, relatar, recordar, repetir, reproducir.
2. **Comprensión:** clasificar, describir, discutir, explicar, expresar, identificar, indicar, localizar, reconocer, revisar, seleccionar, seleccionar, traducir.
3. **Aplicación:** aplicar, elegir, demostrar, dramatizar, emplear, ilustrar, interpretar, operar, practicar, resolver, utilizar, escribir.
4. **Análisis:** analizar, apreciar, calcular, ordenar por categorías, comparar, contrastar, criticar, diferenciar, discriminar, distinguir, examinar, experimentar, cuestionar, probar.
5. **Síntesis:** construir, crear, diseñar, desarrollar, formular, administrar, organizar, planear, preparar, proponer, establecer, escribir.
6. **Evaluación:** apreciar, discutir, anexar, elegir, comparar, defender, estimar, juzgar, predecir, seleccionar, apoyar, valorar, evaluar.

El **aprendizaje psicomotor** (Bloom, 1999) se demuestra a través de habilidades físicas: aquí se incluyen la coordinación, la destreza, la manipulación, la gracia, la velocidad son ejemplos de este aprendizaje. Lo son también las acciones que demuestran las habilidades motoras finas como es el uso de instrumentos o herramientas de precisión, o las acciones que dan evidencia de habilidades motoras gruesas como es el uso del cuerpo en la danza o en desempeño atlético.

Algunos de los verbos utilizados para la evaluación de este nivel son los siguientes (Bloom, 1999):

1. manipular
2. asir
3. operar
4. alcanzar
5. relajar
6. estirar
7. escribir
8. diferenciar por tacto
9. expresar facialmente
10. realizar hábilmente

El **aprendizaje afectivo** (Bloom, 1999) se demuestra mediante conductas que indican actitudes de conciencia, interés, atención, preocupación y responsabilidad. Se refiere asimismo a la habilidad para escuchar y responder en la interacción con otros, y a la habilidad para demostrar estas características de actitudes así como de valores que son apropiados para la situación y el campo de estudio.

Este dominio está relacionado con las emociones, actitudes, apreciaciones y valores, como puede ser el disfrutar, respetar, apoyar y mostrar interés.

Algunos de los verbos utilizados para la evaluación de este nivel son los siguientes (Bloom, 1999):

1. aceptar

2. compartir
3. respetar
4. discutir
5. apreciar
6. apoyar
7. cuestionar
8. unirse a
9. intentar
10. defender
11. interesarse por

Los autores afirman que, para que los objetivos y las metas afectivas puedan realmente lograrse, éstos deben definirse claramente. Para ello, es necesario ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje que les ayuden a dirigirse hacia dichas metas y a internalizar –o introyectar– los valores deseados, que podrán ser evaluados y demostrados a través de las actitudes de los sujetos en situaciones prácticas. (Bloom 1960)

English y English (citados por Bloom, 1960, p. 158) definen la *internalización* como "incorporar algo a la mente o cuerpo; adoptar como propias las ideas, prácticas, pautas o valores de otra persona o de la sociedad". Si bien Bloom da gran importancia a la cultura como un sistema que controla las acciones individuales (Bloom, 1960), afirma también que su taxonomía toma en cuenta no solamente la conformidad sino la oposición, siendo ambas posturas características de la formación y desarrollo de la personalidad.

El término *internalización* utilizado por Bloom hace referencia al crecimiento interior del individuo, lo cual implica que éste acepte las actitudes, los códigos, los principios y los castigos que se hacen parte de él, a lo largo del proceso de formación de juicios de valor y en la determinación de su comportamiento (Bloom, 1960)

Así como el dominio cognitivo va aumentando su nivel de complejidad entre una y otro de los seis niveles, el dominio afectivo conlleva niveles sucesivos. Este proceso implica los siguientes pasos (Bloom, 1960):

- a. Algún fenómeno, característica o valor atrae la atención del alumno.
- b. Su atención hace que diferencie este fenómeno o valor de otros que también están presentes en su campo perceptivo.
- c. Al producirse la diferenciación, comienza la búsqueda intencional del valor o fenómeno, y gradualmente se le otorga un significado emocional, adquiriendo así un valor especial para el sujeto.
- d. De esta forma el estudiante relaciona el valor o fenómeno significativo con otros que también son de importancia para él.
- e. Al hacerse las respuestas cada vez más frecuentes, el alumno empieza a reaccionar de cierta forma regularmente y de manera casi automática ante tal fenómeno o valor y frente a otros similares.

- f. Como fase final, los valores son integrados a una estructura interrelacionada, o en una visión del mundo en particular (Bloom 1960, p. 161)

Bloom y sus colaboradores (1960) hacen mucho énfasis en que las áreas cognitiva y afectiva no tienen ninguna separación entre ambas y -citando a Scheerer-, dicen que el comportamiento se puede conceptualizar dentro de un marco emotivo-emocional, donde no es posible realizar una separación real. En la conducta, afirman, están siempre presentes los elementos *motivación-emoción-conocimiento*.

El Taller de primeros auxilios se basa en la taxonomía de Bloom y se apoya en la afirmación del autor que dice que *"las relaciones más interesantes entre los dos dominios son aquellas en las cuales el logro de una meta u objetivo en uno de ellos es considerado como el medio para alcanzar una meta u objetivo en el otro. En algunos casos nos valemos de cambios en el dominio cognoscitivo para efectuar modificaciones en el afectivo; por ejemplo, proporcionamos información al estudiante para cambiar sus actitudes. En otros utilizamos una meta afectiva para que logre alcanzar una meta cognoscitiva, como desarrollar su interés en ciertos materiales que debe conocer a fin de que pueda aprenderlos mejor"*

Anexo 9. Manual del alumno.



TALLER DE PRIMEROS AUXILIOS

Primeros Auxilios

"Hay gente que pasa de largo sin atender al herido, porque tienen prisa, o mucho trabajo, o miedo a la sangre, o miedo al miedo. En esto, no imiten a los mayores"



Primeros Auxilios



Primeros Auxilios: Introducción

En esta sesión repasamos:



- Qué son los primeros auxilios
- Cómo reconocer una emergencia
- Los consejos generales para ti en caso de enfrentarte a una emergencia
- La información general que debes reunir
- Qué significa "peligro de muerte"
- Los pasos a seguir en caso de una emergencia
- Los signos vitales

¿Qué son los primeros auxilios?



- Son los primeros cuidados que brindamos a una víctima de heridas, accidentes o enfermedades repentinas, mientras llega ayuda profesional.
- Al proporcionar primeros auxilios, estarás tratando:
 - la condición física de la víctima,
 - su estado emocional, y
 - la situación general del accidente
- Los primeros auxilios también incluyen los cuidados que deberás proporcionar a la víctima si la ayuda médica se demora o no está disponible.



Primeros auxilios al cuidado urgente

El cuidado urgente se refiere a los primeros auxilios que se brindan cuando existen situaciones que amenazan la vida de la persona.

Estas situaciones incluyen:

- La interrupción de la respiración,
- El ataque cardíaco y la apoplejía
- Las hemorragias profusas
- El envenenamiento
- El shock



Primeros auxilios en ciertos momentos emergencias

Indicadores de emergencias Señales

Estado de conciencia	Olvido, pánico, temores, algunas palabras, etc. Vómitos que se repiten después de mucho tiempo que duraron. Fiebre muy fuerte, aturdimiento o incoordinación.
Exposición no normal	Cuando fuera de la normalidad un tubo o plástico que está ahí en el cuerpo, o el frasco de medicina en el suelo, cosas y platos rotos dentro del cuerpo en el piso.
Dolor en cualquier parte del cuerpo	Ofensa que no responde o no está consciente (gas, hedor, hedor, olor a quemado).
Resistencia al movimiento	Dificultad para respirar. Alguien que se tira y se mata al intentar el movimiento por lo que se golpea. El sujeto se mueve, se balancea o se cae. Cuerpo con un olor fuerte. Fiebre sin causa aparente. Cabeza con un movimiento de la piel. Cualquier marca. Falta de la conciencia.



Primeros auxilios: QUÉ HACER

Ante todo: MANTÉN LA CALMA

- En estas situaciones puedes encontrarte con eventos desagradables como sangrado profuso, vómitos, olores desagradables, y otros factores ante los cuales no sabes cómo vas a reaccionar.
- Recuerda que tú estás capacitado para ayudar a esa persona herida. Si te sientes mal, toma aire dos o tres veces y recupera el control de tus emociones y de la situación.
- Si en realidad no sabes qué hacer, llama y pide ayuda. Lo peor es no hacer absolutamente nada.



Primeros auxilios. Examen y revisión de la víctima

- Examina a la víctima cuidadosamente y verifica si existen heridas.
- Esta revisión debe hacerse continuamente hasta que llegue el médico.
- Las quemaduras leves pueden producir ampollas que no estaban presentes cuando llegaste y requieren atención, o una herida puede comenzar nuevamente a sangrar.
- Debes estar pendiente de que la víctima esté consciente, o, si está inconsciente, que siga respirando y que el pulso esté presente.



Primeros auxilios: NORMAS GENERALES

- Ante todo **MANTIÉN LA CALMA**
- Tómalo un segundo para reflexionar y tranquilizarte
- Pide **SIEMPRE** ayuda médica
- Usa la lógica y el sentido común ante el acontecimiento y estado de la víctima
- Toma en cuenta como principio básico no causarle heridas adicionales



- Recuerda
- ▶ Hazte cargo primero de las situaciones que amenazan la vida y luego busca ayuda
- ▶ No abandones a la víctima por lo mismo a buscarla
- ▶ Pídele a alguien que se encuentra cerca que vaya a pedir la ayuda



Primeros auxilios: INFORMACIÓN IMPORTANTE AL HACER LA LLAMADA

- Dirección exacta
- Número de teléfono del que llamas
- Tu nombre
- Descripción de lo ocurrido
- Número de víctimas y su estado
- Tipo de primeros auxilios que están recibiendo
- **NO CUELQUES HASTA QUE CUELQUE LA OPERADORA**
Ella puede decirte la mejor forma de atender a la víctima



- Teléfono de emergencia en la ciudad de México: 000
- LOCATEL 56 - 58-11-11



Primeros auxilios: PELIGRO DE MUERTE



- La víctima
 - Está inconsciente.
 - Respira con dificultad o no respira
 - Siente dolor o presión en el pecho
 - No tiene pulso
 - Sangra profusamente
- Qué hacer
 - Pídele a alguien que llame a una ambulancia. Si no hay nadie, hasta cuando te hayes asegurado que la víctima está a salvo
 - Abende primero las lesiones graves
 - Observa constantemente a la víctima, para ver si su situación varía.



Primeros auxilios: PASOS A SEGUIR EN CASO DE UNA EMERGENCIA

REVISAR ATIENDE LLAMA (RALL)

1. Primero REVISAR el lugar y personas que se encuentren por ti, por la víctima y los espectadores	8. Evita heridas o otros accidentes
2. Revisa a quien te llama y luego LOCATEL a la víctima.	9. REVISAR a la víctima
3. Identificar ayuda médica	10. Realizarle Respiración y Pulso Cardíaco
4. ATENDE a la víctima hasta que llegue ayuda médica	11. Controla las Hemorragias
5. Queda en los detalles	12. Trata los quemamientos
6. Trata de justificar la causa de la emergencia, el número de víctimas y su estado	13. Evita el shock
7. Si el pueblo hace algo por ti responde la situación	14. Explica a la víctima explicándole siempre que lo escuchamos una situación, explicándole la gravedad del caso, la gravedad de la lesión y el lugar lesionado
	15. Explica explicándole a la víctima hasta que llegue ayuda médica



Primeros auxilios: REvisa, ATIENDE, LLAMA

 <p>REVISAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> El lugar: Que sea seguro para todos. Ponte a salvo a ti y luego a la víctima Fíjate en los detalles Trata de averiguar las causas de la emergencia, el número de víctimas y su estado Ve si puedes hacer algo para mejorar la situación Examina cuidadosamente y revisa constantemente a la víctima, hasta que llegue ayuda médica
<p>ATIENDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> Acércate a la víctima Revisa a la víctima: Averigua si corre peligro de muerte Realiza la respiración y pulso cardíaco Controla las hemorragias Trata las quemaduras Evita el Shock. Procura que la circulación sea adecuada (presión de ropa, posición del cuerpo, etc.)
<p>LLAMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solicita ayuda médica Pide ayuda a otros espectadores

Primeros auxilios: SIGNOS VITALES

- PULSO**
 - Se puede localizar en
 - La muñeca (radial)
 - En el cuello (carótidas)
 - La frecuencia normal del pulso
 - En adultos: de 60 a 80 latidos o pulsaciones por minuto
 - En niños: 100 latidos por minuto
 - En recién nacidos: 140 latidos por minuto
- Cuando tomes el pulso, ubica los dedos índice y medio, no el pulgar, porque éste tiene pulso y podrías confundirlo con tus propios latidos



Primeros auxilios: SIGNOS VITALES

RESPIRACIÓN

- Forma de explorarla**
 - Colocando tu oído cerca de la nariz del paciente, con tu cara hacia su pecho para oírlo y si el aliento se eleva ligeramente
 - Colocando un espejo cerca de sus fosas nasales, si éste se empaña, la víctima está respirando
 - Colocando un espejo encendido cerca de la nariz de la víctima; si la llama se mueve, está respirando
 - Colocando tu mano sobre el abdomen de la víctima para detectar el resaca
- La frecuencia**
 - Adultos: de 16 a 20 inhalaciones por minuto
 - Niños: de 16 a 22 inhalaciones por minuto
 - En recién nacidos: de 30 a 40 inhalaciones por minuto



Primeros auxilios: SIGNOS VITALES

TEMPERATURA

- La normal es de 36°C a 37°C
 - Para tomarla, puedes colocar el dorso de tu mano sobre la frente del lesionado y sentir si está caliente o frío con respecto a tu propia temperatura



REFLEJOS PUPILARES

- Encontramos dos:
 - A) Escorcher: dirige un rayo de luz a la pupila de la víctima; al hacerlo debe contraerse la pupila
 - B) abinco-pupilar: toca ligeramente la córnea (parte blanca del ojo); al hacerlo, el párpado deberá moverse cerrando los ojos

Primeros auxilios Sesión 2

En esta sesión estudiaremos:

- Examen de la víctima consciente
- Examen de la víctima inconsciente
- Abrazamiento
- Respiración artificial o de salvamento
- Abaque cardíaco
- Abaque cardiopulmonar



Primeros auxilios: EXAMEN DE LA VÍCTIMA CONSCIENTE



Los pasos a seguir son los siguientes:

- Observa si corre peligro de muerte
- Pregúntale qué fue lo que pasó
- Averigua si está sangrando
- Revisa a la víctima de la cabeza a los pies:
 - ▶ Hay heridas
 - ▶ Cortadas
 - ▶ Golpes
 - ▶ Hinchamientos en el cuerpo
- Revisa la cabeza:
 - ▶ Está la persona mareada o confundida
- Revisa su respiración, y observa si:
 - ▶ Está
 - ▶ Conquias
 - ▶ Respira muy de prisa o le cuesta trabajo respirar



Primeros auxilios: EXAMEN DE LA VÍCTIMA CONSCIENTE



- Revisa su piel:
 - ▶ El aspecto
 - ▶ Como se siente al tacto
 - ▶ La temperatura
- Pídele que mueva cuidadosamente las partes de su cuerpo para saber si algo le duele:
 - ▶ La cabeza-cuello
 - ▶ Los hombros
 - ▶ El pecho y abdomen
 - ▶ Los brazos de manos y brazos
 - ▶ Caderas y piernas



- **RECUERDA:** es muy importante dar apoyo a la víctima. Mientras la revisas, háblale con ella y consólaala.
- **SI NO ESTÁS SEGURO DEL ESTADO DE LA VÍCTIMA, LLAMA PIDIENDO AYUDA (911)**



Primeros auxilios: EXAMEN DE LA VÍCTIMA CONSCIENTE



Si se trata de un niño o un bebé:

- Sigue la misma pauta que con el adulto, y recuerda algo muy importante:
 - ▶ No lo separes de sus mamá que lo abraza
 - ▶ Una palabra que el niño comprenda
 - ▶ Explica lo que estás haciendo en cada paso



- **SI NO ESTÁS SEGURO DEL ESTADO DE LA VÍCTIMA, LLAMA PIDIENDO AYUDA (911)**



Primeros auxilios EXAMEN DE LA VÍCTIMA INCONSCIENTE



- Los pasos a seguir son los siguientes:
 - Asegúrate que no corre peligro de muerte



- Contéstale estas preguntas:

- ¿Está consciente?
- ¿Respira?
- ¿Tiene pulso?
- ¿Está sangrando profusamente?

- SI LA PERSONA PUEDE HABLAR, ESTÁ CONSCIENTE, POR LO TANTO, LAS TRES PRIMERAS RESPUESTAS, SERÁN SÍ



Primeros auxilios EXAMEN DE LA VÍCTIMA INCONSCIENTE



- Los pasos a seguir son los siguientes:

- Tira a la víctima y háblale en voz alta para ver si responde
- Si no responde, coloca a la víctima boca arriba (sujetándolo de la cabeza y el cuello)
- Observa, escucha y siente su respiración:
 - Coloca tu cara cerca de la nariz y la boca de la víctima. Mirando hacia su pecho y observando al ser eleva ligeramente
- Si no respira:
 - Inicia respiración de salvamento, con dos soplos suaves en la boca
 - Toma su pulso durante 5 o 10 segundos con el cuello para adultos y muñeca, en el antebrazo del brazo para bebés
 - Después de un minuto (siempre su barbilla hacia fuera y arriba, con los dedos pulgar e índice)
- Observa al sangro profusamente
- En el niño y el bebé, los pasos a seguir son los mismos.



Primeros auxilios ATRAGANTAMIENTO

- Primeros auxilios en caso de inconsciencia

- Cuando alguien se ahoga, que se desate que tiene las vías aéreas obstruidas. En ese caso:
 - Si tiene dificultad, así como a que siga hablando



- Si no puede:

- Hablar
- Toser, o
- Respirar

- Aplica presiones abdominales rápidas y sucesivas para abrir la vía aérea, con tu mano en puño, donde tu dedo pulgar deberá quedar por arriba del ombligo de la víctima
- Repite las presiones hasta que el objeto salga, la víctima comience a respirar o tener por sí misma

- Si pierde el conocimiento:
 - Colócala sobre el suelo, e inicia respiración de salvamento

- En el niño

- Mismos pasos que en el adulto



Primeros auxilios ATRAGANTAMIENTO

- Golpes en la espalda y compresión en el pecho para bebé consciente

- Efectos del bloqueo de respiración

- Coloca al bebé boca abajo, apoyándolo en tu antebrazo si es pequeño, sujetando su cabeza, y redígalo a lo largo de tu pierna
 - Si el bebé es más grande, hazlo sentado y coloca su cabeza más baja que el cuerpo
- Dale 5 golpes en la espalda, con la base de la palma de tu mano, como empapado hacia la cabeza
- Ponle boca arriba
- Comprime su pecho 5 veces, utilizando dos dedos de tu mano (Índice y medio), aproximadamente 2 centímetros
- Repite el ciclo hasta que el objeto sea expulsado o el bebé pueda hablar, respirar o tener por sí mismo



Primeros auxilios: Señales de problemas respiratorios

Respiración anormal!

- La respiración es lenta o rápida
- Las respiraciones son anormalmente profundas o superficiales
- La víctima está "ablando aire"
- La víctima está jadeando
- La víctima hace ruidos agudos como "gritos de conejo"

Apariencia anormal de la piel

- Hay humedad anormal
- El color es pálido, azulado o rojo

La víctima tiembla

- Que le falta el aire
- Se siente mareado
- Siente la cabeza inflada
- Siente dolor en el pecho
- Siente hormigueo en manos y/o pies



Primeros auxilios: RESPIRACIÓN DE SALVAMENTO
RECUERDA: REvisa, ATIENDE, LLAMA

Si se verifica que una persona no respira. Respeto a la víctima

- Estas son las pasos a seguir:
 - Dale dos soplos lentamente, sellando la boca de la víctima con tu boca, y tapando su nariz cada vez que des aire
 - Suelta la nariz cuando te separes
 - Averigua si hay pulso o si gira profundamente
 - Si hay pulso, pero NO respira, dale respiración de salvamento
 - Da un soplo lentamente cada 5 segundos aproximadamente
 - Revisa pulso y respiración cada minuto
 - Si no puedes soplar por la boca de la víctima, hazlo por la nariz
- Si tienes que dejar sola a la víctima, colócala de lado
- Utiliza un pañuelo para cubrir la boca de la víctima antes de darle respiración de salvamento



Primeros auxilios: Presiones abdominales en adulto inconsciente

Si la respiración de salvamento No da resultado

- Estas son las cosas a seguir:
 - Inclina hacia atrás la cabeza de la víctima nuevamente y vuelve a soplar
- Si no entra el aire, a veces que hay **Obstrucción de vías aéreas**:
 - Aplica 5 presiones abdominales con la base de la palma de tu mano, arriba del ombligo de la víctima
 - Curva su boca (empuja su lengua con el dedo índice de una mano, y con el otro entre el objeto extraño de la boca)
 - Inclina la cabeza hacia atrás y sopla de nuevo (obstruye el pecho se eleva ligeramente)
- Repite los pasos hasta que el aire entre y la víctima comience a respirar por sí misma



Primeros auxilios: Respiración de salvamento para niños

- Igual que en adultos
- Estas son las cosas a seguir:
 - Da una respiración cada tres segundos
- Presiones a los abdominales para niños inconsciente:
 - Mismo que en el adulto
 - Da 5 presiones abdominales
- Respiración de salvamento para bebés:
 - Dale 2 soplos lento y suavemente
 - Verifica su pulso (en brazo). Si hay pulso
 - Da un soplo lentamente cada tres segundos
 - Cada soplo debe durar un segundo y medio aproximadamente
 - Cuenta en voz alta para tener el ritmo
 - Checa si el aire ha entrado al pecho ligeramente
 - Revisa pulso y respiración cada minuto
 - Continúa el procedimiento hasta que respire por sí solo



Primeros auxilios: Detalles de Masaje Cardíaco
 Recuerda: P.E.M.S.A., A.H.I.H.I.H.I.E., H.A.M.A.

Las señales



- Dolor persistente del pecho o molestia o v. opresión constante
- Hay una presión que no se va a ir a pesar de la posición o tener a alguien mas en su lado
- El dolor puede ser solo molesto o un dolor agudo intolerable con sensación de "aplastamiento" en el pecho, atrás del esternón
 - Dolor del hombro, brazo, espalda, cuello o mandíbula
 - Nauseas
- Dificultad para respirar (respiración ruidosa, superficial y rápida)
 - Molestia general
- Cambios en el ritmo del pulso (más lento o rápido e irregular)
 - La piel puede estar pálida o azulada
 - Sudor frío y profuso en la cara



Primeros auxilios: Para estudio respiratorio
 Respiración Cardíaco-pulmonar para adultos RCP

Estos son los pasos a seguir

Se aplican cuando la víctima NO respira y NO tiene pulso

- Adopta la posición correcta (hombros alineados con manos, brazos rectos) para llevar a cabo el procedimiento
 - Comprime el pecho 15 veces en 10-15 segundos (4 centímetros), y déjalo que vuelva a su sitio después de cada compresión
 - Cuenta en voz alta para llevar el ritmo (1igo uno, 1igo dos, etc.)
 - Dale dos soplos lentamente (con barbilla hacia delante)
 - Repite el ciclo 15 compresiones-2 soplos
 - Cada minuto chequea su pulso y respiración
 - Si no hay...
 - Continúa los ciclos 15-2 y verifica cada par de minutos
- NO TE DETENGAS HASTA QUE LLEGUE ATENCIÓN MÉDICA, o la víctima se recupere, o te sustituyan



Primeros auxilios: Respiración Cardio-pulmonar para niños RCP

Estos son los pasos a seguir

Se aplican cuando el niño NO respira y NO tiene pulso

- Adopta la posición correcta (hombros alineados con manos, brazos rectos) para llevar a cabo el procedimiento. Con una mano, inclina la cabeza hacia atrás, elevando su barbilla su frente
 - Comprime el pecho 5 veces cada 5 segundos (1 centímetros), y déjalo que vuelva a su sitio después de cada compresión
 - Cuenta en voz alta para llevar el ritmo (1igo uno, 1igo dos, etc.)
 - Dale un soplo lentamente (con barbilla hacia delante)
 - Repite el ciclo 5 compresiones-1 soplos
 - Cada minuto chequea su pulso y respiración
 - Si no hay...
 - Continúa los ciclos 5-1 y verifica cada par de minutos
- NO TE DETENGAS HASTA QUE LLEGUE ATENCIÓN MÉDICA, o la víctima se recupere, o te sustituyan



Primeros auxilios: Estado de Shock

Definición

- Una situación que puede darse cuando la persona está en el suelo, le sienta mucho el peso o cualquier otro. Puede causar la pérdida de consciencia o de otros reflejos.
- El niño se desmayó en la fiesta y no respiraba y cuando se le puso en posición boca arriba no respiraba pero al darle un soplo volvió a respirar. Cuando se le volvió a poner boca abajo volvió a desmayarse y cuando se le volvió a poner boca arriba volvió a respirar. La causa puede estar en un golpe de cabeza o en el estómago.
- CUALQUIER PERSONA QUE HAYA SUFRIDO UNA HERIDA SERIA DEBE RECIBIR ATENCIÓN MÉDICA, así cuando aparentemente se haya recuperado.



Primeros auxilios: Estado de Shock

Objetivos

- Pálida
- Indiferencia o insensibilidad
- Respuesta débil o nula a estímulos
- Caídas o pérdida del conocimiento
- Pérdida de la consciencia
- Pulso débil y lento
- Respiración débil
- En situaciones más graves
- Uñas azules y ojos amarillos
- Tumor de la boca y nariz
- Severe anafilaxia, el cuerpo se pone rigidamente y aprietan los dientes



Primeros auxilios: Estado de Shock

Objetivos

- Llevar a la víctima a un lugar seguro para dar asistencia y tranquilidad en un ambiente cálido y seco a la víctima
- Mantener la víctima acostada, cubierta y con una temperatura normal
- Si hace calor, proporcionar sombra. Si hay temperatura muy elevada, cubrir con paños de agua fría en abdomen, cuello, frente y en las axilas del cuerpo
- Si hace frío proteger a la víctima de este tanto por debajo como por encima. Esto puede lograrse con alfombras, colchón o con papel periódico. También pueden utilizarse hojas de agua caliente. **NUNCA SE DEBE DAR CALOR EN EXCESO**. El calor se aplica entre las manos en los costados del cuerpo y sobre el abdomen
- **POSICIÓN ANATOMICA PARA ATENDER UN SHOCK**
- Prevenir lesiones
- Heridas elevadas
- No elevar la herida ni paños de fricción
- No elevar ninguna fractura sin estabilizar
- No obstruir la vía aérea, excepto si sufre una lesión en el pecho o hemorragia en nariz o garganta



Primeros auxilios: Estado de Shock

- Si el lesionado tiene una herida en la cabeza o tiene dificultad para respirar
 - Elevar la cabeza y los hombros
 - No elevar la pierna y la cabeza al mismo tiempo
- Si el lesionado debiera estar en posición horizontal el agua en
 - se sospeche de fracturas o luxaciones y no se han estabilizado
 - si la situación cambia de forma
 - si no estar seguro de su posición es la más correcta.
- Si se le muestra a un lesionado por la boca, y se cree que hay posibilidad de que vomite
 - Colocarle de lado para que el fluido pueda salir de la boca



Primeros Auxilios Sesión III

Un caso común revivamos

- Hemorragias
- Quemaduras
- Heridas



Primeros Auxilios: Hemorragias

- Tipos
 - Arterial: sangre de color rojo vivo, que sale en forma pulsátil (como borbotón)
 - Venosa: la sangre fluye continuamente, y tiene color rojo muy oscuro
- Tipos de herida
 - Cuando una herida o laceración de esta naturaleza causa cualquier hemorragia, y cuando se encuentran con un objeto penetrante que atraviesa la herida
 - Es importante tener en cuenta que no se debe quitar el que o lo que aunque éste se haya ensopado, ya que al quitarse se podría desprender el coágulo natural que se ha formado. Lo indicado en este caso es poner una gasa o tela limpia una vez encima de la ya sangrante
- En fractura expuesta, no debe usarse este método



Primeros Auxilios: Herida con objeto punzante-cortante

- No se debe intentar quitar el objeto que causa la hemorragia
- Busca un objeto cilíndrico flexible para servir que rellene y presione más
- Punto de presión
 - Sirven únicamente para hemorragias arteriales
 - El principio de los puntos de presión, consiste en aplicar la arteria entre una parte sólida como lo es un hueso, en un sitio cercano a la hemorragia, entre la herida y el corazón
 - Es necesario mantener la presión durante 5 minutos o más



Primeros Auxilios: Hemorragia nasal

- No se requiere de un objeto para el control de la hemorragia
 - Siénta al paciente, inclinando su cabeza ligeramente hacia adelante
 - Presiona las ventanas nasales con los dedos índice y pulgar, a modo de pinza, pero sin que le llegue a doler, durante 5-6 minutos
 - Si no cesa la hemorragia, coloca compresas de agua fría sobre el tabique de la nariz o gasa sostenida entre el labio superior y la encía, presionando el labio contra los dientes
 - Evita que la persona corra, hable o ría por espacio de una hora para no impedir la coagulación
 - 1. Para la coherción
 - cuando mucho se usará gasa mediante la elevación de la extremidad afectada y un vendaje convencional
 - 2. Si se trata de un caso superficial,
 - lo mejor es compresión de la nariz con el dedo en silencio



Primeros Auxilios: Hemorragia nasal

- 1. Si se trata de un caso de hemorragia se no se produce un coágulo convencionalmente de su aplicación. Solamente se colocará si no cesa la hemorragia a pesar de la elevación de la extremidad, el vendaje convencional y la presión digital. Nunca se hará con vendas, alambres o alfileres, ya que puede lesionar los nervios
- El torniquete no se aplicará a nivel del cuello, lo indicará el efecto superior de la planta
- 2. El tiempo de aplicación del torniquete no deberá sobrepasar fuera y vuelta. Cada media hora se debe aflojar durante un minuto
- 3. El torniquete más aconsejable se con venda ancha de goma, o pañuelo triangular



Primeros auxilios. Señales de Hemorragia Interna

IV Las señales

- Áreas del cuerpo sensible, inflamada, amoratada o dura
- Piel fría o húmeda al tacto o que parece pálida o amoratada
- Vómitos o toser sangre
- Sed excesiva
- Confusión
- Desmayo
- Somnolencia
- Mareo
- Inconsciencia



Primeros auxilios: Quemaduras

IV 14. Curso de



- 1 - Si el sujeto está inconsciente, asegúrate de que respira, si no es así, aplica respiración artificial
- 2 - Evita el shock, elevándole las piernas.
- 3 - Pide ayuda médica.
- 4 - Si son quemaduras ocasionadas por algún producto químico vierte agua sobre el área durante cinco minutos
- 5 - Tráaslóalo a algún sitio seguro.
- 6 - Una vez determinado el tipo de quemadura, aplica los procedimientos adecuados al caso



Primeros auxilios: Quemaduras

IV Medicar

- Quemaduras que cubren más de una parte del cuerpo
- Quemaduras en cabeza, cuello, manos, pies o genitales
- Las quemaduras a causa de sustancias químicas, explosiones o electricidad

IV Quemadura leve

- Para el inicio
- Enfría la quemadura con agua fría
- Cúbralo con apósitos
- Solicita asistencia si hay dificultad para respirar

IV QUEMADURA POR SUSTANCIA QUÍMICA

- Enjuaga con bastante agua corriente fría para aliviar el ardor y enfriar la quemadura

IV QUEMADURA POR DESCARGA ELÉCTRICA

- Revisa si hay situación que amenace la vida
- Si no, cubre y llama a la ambulancia



Primeros auxilios: Quemaduras

IV TIPOS DE QUEMADURAS

• Primer grado

- El sujeto tiene la piel roja
- Dolor en posición inflamada
- Calor en el área
- Sin formación de ampollas

• Segundo grado

- Piel roja con ampollas brillantes provocadas por el plasma que hierve
- Puede haber de la piel - Ampollas
- Dolor intenso

• Tercer grado

- Destrucción de todas las capas de la piel, tejido muscular y a veces hueso
- La piel de la piel probablemente carbonizada
- En la mayoría de los casos no hay dolor debido a la destrucción de las terminaciones nerviosas



Primeros auxilios: Quemaduras

Grados

- **PRIMERO GRADO**
 - Aplica con una gasa humedecida en agua fría, o agua helada, sumerge la parte lesionada. No lo haga en agua helada ni salada.
 - Continúa aplicando agua fría sobre la lesión, hasta que el dolor disminuya (15-30 minutos).
 - Acude al médico si no hay alivio normal de la piel.
- **SEGUNDO GRADO**
 - Sumerge el área quemada en agua fría y limpia (ni salada, ni helada), o aplica compresas húmedas de 10 a 15 minutos.
 - Cúbre con cuidados el área quemada con gasa estéril y cubre también con gasa. No rompas las ampollas.
 - Si la quemadura es de brazo o pierna, manténlos elevados, colócalo en posición horizontal.
- **TERCER GRADO**
 - Cubre la quemadura con gasa estéril y en otro material limpio que no daña la piel.
 - Sólo en quemaduras con productos químicos se sumerge en agua el área afectada.
 - Pide ayuda médica de inmediato.



Primeros Auxilios: HERIDAS

- **HERIDA, FENSA, LLAMA** Herida es la rotura de la piel y salida de sangre y tejido. Fenosa: herida profunda para saber infección. Herida pequeña: heridas, rasguños, laceraciones, dolor y sangrado. Quemaduras: dolor por el tipo de piel y atención en quemaduras.
- **Peligros:**
 - Infección
 - Hemorragia
- **Notas generales:**
 - 1. Contener la hemorragia
 - 2. Evitar la infección, esto se logra mediante limpieza de la herida, cuando es posible se lavará con agua y jabón neutro y se debe cubrir con gasa estéril.
 - Anestésico (Aminocaproilato)
 - Medicinas que se utilizan para impedir la entrada de gérmenes al organismo. Síntomas de limpieza.
 - En las heridas se hace la Anestesia local con agua y jabón neutro.
- **Antiséptico (Antimicrobiano Desinfectante)**
 - La antisepsia se realiza aplicando antiséptico a la región, ej. Yodo de benzol, violeta de genciana, tintura de mercuriolo.



Primeros Auxilios: TIPOS DE HERIDAS:

- **Heridas de los ojos:**
 - si existe un cuerpo extraño superficial no incluído en la córnea, procurar su extracción suavemente con una compresa estéril, o el globo de un perfume limpio.
 - si no se consigue su extracción, aplicación de un apósito y traslado al médico. Heridas de órbita.
 - síndrome de cualquier manipulación.
 - colocación de apósito estéril.
 - acudir al médico al momento.
- **Herida cortante, con objeto, navaja, etc.**
 - contener la hemorragia
 - limpiar
 - antiséptico
 - cubrir la herida con gasa estéril
 - atención médica
- **Herida con golpes:**
 - contener hemorragia
 - limpiar
 - antiséptico cubrir y cubrir afectada con gasa estéril



Primeros Auxilios: VENDAJES:

- Para que una herida cicatrice mejor y más rápido es necesario unir los bordes.
 - Cuando la herida es superficial y corta se puede usar tal a diables para unir los bordes.
 - El vendaje tiene forma de reloj de arena.
- **Aplicación de vendajes:**
 - Anestésico
 - Antiséptico
 - Unir los bordes de la herida y pegar los bordes.
 - Encima de los vendajes se va pegando, aplica antiséptico.
 - Cubrir con gasa estéril.
 - Acudir al médico.



Primeros Auxilios: SESION IV

- En esta sesión revisaremos:
- Debemos acudir al médico y al hospital.
- Botiquín de primeros auxilios.



Primeros Auxilios: LESIONES LUXACIONES (Dislocación o safadura)

- QUÉ HACER
 - Aplicar frío con compresas mojadas o hielo. Inmoviliza la parte afectada con un vendaje adecuado.
 - Aplicar frío a la víctima con compresas mojadas, bolas de hielo para disminuir la inflamación.
 - Inmoviliza la parte afectada.



Primeros Auxilios: LESIONES LUXACIONES (Dislocación o safadura)

- Una luxación es la dislocación de una articulación, en la que los huesos articulares de los huesos se separan y se sitúan de su lugar. Son ocasionadas por golpes, caídas o movimientos forzados. También se conocen con los nombres de boliche, boliche y boliche.
- SÍNTOMAS
 - Dolor intenso de la parte afectada.
 - Inflamación.
 - Deformación de la articulación.
 - En ocasiones, la extremidad del hueso se observa fuera de su sitio y la víctima no puede mover la parte afectada.
 - Puede ser una fractura.



Primeros Auxilios: ESGUINCES (Torceduras)

- El esguince es un tearing de los ligamentos que unen las articulaciones.
- SÍNTOMAS
 - Inflamación. Dificultad en los movimientos. Movimiento. Dolor intenso. - Puede haber fractura.
- QUÉ HACER
 - Aplicar frío con compresas mojadas o hielo. Inmoviliza la parte afectada con un vendaje adecuado.



Primeros Auxilios: LESIONES MUSCULARES

- La importancia en los miembros inferiores e inferiores. Las tendones también pueden resultar lesionados.
- **SINTOMAS**
 - Dolor muscular que puede ser leve o muy intenso.
 - Movilidad
 - Puede haber inflamación
- **QUÉ HACER**
 - Reposar el músculo lesionado. Aplicar calor. Dar masaje. Vendaje de sostén.



Primeros Auxilios: FRACTURAS

- Pasión de tener caídas, golpes, aplastamientos o proyección de un objeto fuerte.
- **TIPOS DE FRACTURAS**
 - Simple o cerrada
 - El hueso no se mueve
 - Abierta o expuesta
 - El hueso sale a la superficie de la piel
- El hueso puede estar en la posición de la fractura.
- **SINTOMAS**
 - Dolor intenso de la parte afectada
 - La persona no puede usar la parte afectada normalmente
 - Puede haber fragmentos de hueso visibles
 - La víctima sufre un hematoma o ruidos de fricción
 - Atención a infección, contusión o otra deformación



Primeros Auxilios: FRACTURAS

- **QUÉ HACER**
 - Inmovilizar la parte afectada, colocándola en descanso
 - Aplicación de hielo
 - Elevación de la zona afectada
- **NO BUS MASQUE CUANDO HAY FRACTURA O SUSPICIÓN DE ELLA.**
- Si hay que mover a la víctima.
 - Inmovilizar el miembro (estabilizado)
 - No mantener elevada una lesión grave, a menos que haya sido estabilizada
- **COMO INMOVILIZAR LESIONES EN MIEMBROS, HUESOS Y ARTICULACIONES**
 - Estabiliza la lesión, inmovilizando los extremos a ambos lados de la articulación
 - Verifica la temperatura y la sensibilidad del miembro para saber si la faja no está muy apretada



Primeros Auxilios: BOTICARIO DE PRIMEROS AUXILIOS

- **Antisépticos y desinfectantes**
 - Cuarenta Amuchables de 1 litro
 - Tala sulfada (2.5 cm)
 - Crayones de yodo
 - Vendaje elástico de diferentes medidas
 - Termómetro
 - Agua oxigenada
 - Botiquín para primeros auxilios
 - Hoja de afeitar
 - Alcohol
 - Tijeras
 - Sales zeroxílicas
 - Vendaje de gasa
 - Apósitos de gasa
 - Fresas
 - Desinfectante
 - Aspirinas
 - Analgésicos



Primeros Auxilios: BOTIQUIN DE PRIMEROS AUXILIOS

• ARTÍCULOS CASEROS QUE PUEDEN SERVIR EN PRIMEROS AUXILIOS

- Carbonato de sodio
- Colaciones: coque, azúcar, selenas, etc.
- Cuchillos de plástico
- Tela limpia (cualquier tela)
- Tiza
- Agua potable
- Botas de plástico
- Fajita
- Alfileres
- Tiritas adhesivas
- Cinta elástica
- Esponja de baño



- Tapa (o similares de emergencia: botiquín, ambulancia, bomberos, policía, etc.)

