



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y SOLUCIÓN PACÍFICA DE
CONFLICTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA CON
NIÑOS DE 11 A 14 AÑOS DE UNA CASA-HOGAR**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:
FIGUEROA PÉREZ LISEETE ARELI
GALVÁN RODRÍGUEZ MALINALY**

DIRECTORA: MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

REVISORA: DRA. ROSA ELENA NIEVES RODRÍGUEZ



**© Facultad
de Psicología**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM-115
2011
y-2
✓
M-
TPs.

H. Jurado

Mtra. Elisa Saad Dayán

Dra. Rosa Elena Nieves Rodríguez

Lic. Emma Vivian Roth Gross

Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández

Mtra. Cecilia Morales Garduño

Agradecimientos

Lisete:

A mis papás Juanita y Florentino que son el gran motor de mi vida, que gracias a sus consejos, su tiempo, su dedicación, su cariño y a su amor soy lo que soy Muchas Gracias!!!

A la Mtra. Cecilia Morales Garduño por su apoyo incondicional, su tiempo y su entusiasmo en todo este proceso. Gracias Ceci por ser un gran ejemplo, por hacer de mi una persona sistemática y responsable!!!

A mi revisora y sinodales por su tiempo y su entusiasmo. Gracias por enriquecer nuestro Informe con sus conocimientos!!!

A Mali por compartir esta gran experiencia conmigo, ya que contigo los tiempos difíciles se hicieron menos pesados y los momentos alegres lo fueron aun más. Gracias amiga!!!

A mis niños por su tiempo y entusiasmo, ya que sin ustedes esto no hubiera sido posible. Gracias por enseñarme a ver el lado positivo de la vida aun cuando ésta parezca lo contrario. Siempre los llevaré en el corazón...

A Svetle por estar a mi lado cada vez que lo necesito Gracias por ser mi amiga, cómplice y una gran hermana!!!

A mis abuelitos Juanita y Froy, y a mi tío Leo por estar siempre a mi lado motivándome día a día, brindándome todo su amor y cariño!!!

A mis tíos Paty y Amin que me han apoyado en todo momento, gracias por sus consejos y su cariño. Y a mis primitos Uriel, Alexis y Axel que a su corta edad siempre me brindan cariño...

A esa personitas que se han convertido en parte de mi familia, por estar siempre a mi lado dándome un buen consejo y motivándome. Gracias Tony, Pedro, Mago y Ángel.

Por último a todas esas personas que me han brindado su amistad y he recibido de ellos apoyo y cariño. Gracias por aportar su granito de arena!!!

Malinaly:

A mis padres por su amor incondicional, apoyo, consejos y palabras de aliento, por contribuir a ser la persona que ahora soy. Gracias papá y mamá.

A la Mtra. Cecilia Morales, porque de ella aprendí lo que es compromiso, constancia, responsabilidad y a ser sistemática, mi admiración y respeto.

A mi amiga Liss, porque sin ti no lo habríamos logrado!!!

A los niños de la Casa-Hogar luchadores incansables, me enseñaron que a pesar de las adversidades se pueden lograr las metas. Gracias niños.

Y por último a todas las personas que me brindaron su apoyo y amistad a lo largo de toda la carrera. Gracias!!!

Resumen

El presente informe describe el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de intervención dirigido a contribuir en la construcción de resiliencia en ocho niños de una Casa-Hogar entre los 11 y 14 años de edad, por medio de la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos.

El programa de intervención constó de dos componentes: un taller cuyos temas atendieron las necesidades observadas en los niños, en cuanto a la solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional.

El segundo componente tuvo lugar durante el acompañamiento psicoeducativo que se brindó a los niños en las actividades de elaboración de tareas, toma de alimentos, juego dirigido y juego libre, entre otros, con el fin de monitorear y realimentar el uso por parte de los niños de las estrategias y habilidades en la solución de conflictos y autoregulación emocional trabajadas dentro del taller.

Ambos componentes estuvieron nutridos por las estrategias propuestas en la Rueda de Resiliencia.

La evaluación fue de carácter cualitativa, se hizo uso de instrumentos como videograbaciones, bitácora, portafolios, rúbrica, cédula de observación y un cuestionario. Se encontró que los niños aprendieron a utilizar estrategias para autorregular sus emociones y solucionar de manera pacífica sus conflictos. Los Factores Protectores Internos se fortalecieron, dado que algunos niños obtuvieron el 100% en varias de las categorías de los instrumentos: Perfil del Niño Resiliente y Cuestionario de Resiliencia para Niños.

Palabras clave: Resiliencia, Solución pacífica de conflictos, Autorregulación emocional.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo 1. Antecedentes..... | 6 |
| 1.1 Contextuales..... | 6 |
| 1.2 Teóricos..... | 7 |
| 1.2.1 Resiliencia..... | 7 |
| 1.2.2 Autorregulación emocional..... | 11 |
| 1.2.3 Solución pacífica de conflictos..... | 14 |
| 1.3 Referente metodológico..... | 17 |
| 1.4 Experiencias similares..... | 19 |
| Capítulo 2. Procedimiento..... | 23 |
| 2.1 Fases del procedimiento..... | 23 |
| 2.1.1 Inducción..... | 23 |
| 2.1.2 Detección de necesidades..... | 24 |
| 2.1.3 Planeación..... | 26 |
| 2.1.3.1 Instrumentos..... | 29 |
| 2.1.4 Intervención..... | 32 |
| 2.1.4.1 Población destinataria..... | 32 |
| 2.1.4.2 Espacio de trabajo..... | 33 |
| 2.1.4.3 Desarrollo de la intervención..... | 33 |
| 2.1.4.4 Evaluación inicial..... | 35 |
| 2.1.4.5 Evaluación formativa y continua..... | 35 |
| 2.1.4.6 Evaluación final..... | 36 |
| 2.1.5 Comunicación..... | 36 |
| Capítulo 3. Resultados..... | 37 |
| 3.1 Caso "Mo"..... | 38 |
| 3.2 Caso "Ro"..... | 42 |
| 3.3 Caso "Lu"..... | 45 |
| 3.4 Caso "Je"..... | 48 |
| 3.5 Caso "Ru"..... | 51 |
| 3.6 Caso "Ri"..... | 54 |
| 3.7 Caso "Ei"..... | 57 |
| 3.8 Caso "Em"..... | 60 |
| 3.9 Análisis Grupal..... | 64 |
| Capítulo 4. Conclusiones y Discusión..... | 66 |
| Referencias..... | 73 |
| Glosario..... | 77 |
| Anexos..... | 79 |
| Anexo 1..... | 79 |
| Anexo 2..... | 80 |
| Anexo 3..... | 82 |
| Anexo 4..... | 85 |
| Anexo 5..... | 89 |
| Anexo 6..... | 92 |
| Anexo 7..... | 96 |

Introducción

Este informe de prácticas emerge del programa de Prácticas Integrales con Opción de Titulación del Área Educativa titulado *Promoción de la Conducta Resiliente en niños y adolescentes en Ambientes Educativos no Formales* (Morales, 2009).

Según el Índice Global de la Paz (GPI 2010) México ocupa el lugar 108 de 144 países que han sido evaluados en cuanto al índice de violencia. El índice global de la paz evalúa no sólo la ausencia de guerra, sino la presencia de violencia armada, laboral, escolar y familiar. En este sentido, a nivel educativo la presencia de conflictos entre compañeros de escuela llega a elucidar violencia y agresión en diferentes grados (verbal, física, psicológica, etcétera). Tan sólo en el D. F. el índice de violencia entre compañeros en escuelas públicas se ha incrementado, según un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), denominado "Violencia y Disciplina en las Escuelas Primarias y Secundarias 2007, indica que el 17% de alumnos del país han sido lastimados por otros alumnos; 24% ha sido objeto de burlas; y 17% ha recibido amenazas.

Tanto la violencia como la agresión infantil no son fenómenos nuevos, usualmente los conflictos entre los escolares se desencadenaban al término de la jornada escolar, por temor de ser reprendidos por las autoridades de la institución, sin embargo recientemente estos conflictos entre pares se están gestando dentro de las instituciones educativas, donde el personal de la institución (maestros, directores, etcétera) presenta deficiencias para promover prácticas donde se lleguen a soluciones pacíficas. De igual forma dentro del núcleo familiar y en la comunidad han aumentado las situaciones donde los conflictos se resuelven mediante la agresión física y/o verbal (Chagas, 2007).

Es por ello que surgió la necesidad de crear programas que prevengan la violencia entre pares a través de lo que denominan una solución pacífica; algunos de ellos son: "Escuela Segura, 2007 a nivel secundaria; "Escuela sin Violencia", 2009 y "Educación para la Paz", 2003 (en colaboración con la UNICEF). Cada programa interviene con población diferente, pero las metas que comparten son: mejorar el entorno escolar para los estudiantes, prevenir conductas violentas o agresivas y proveer de apoyo y ayuda a las víctimas de la agresión. Estos programas tienen como objetivo capacitar a alumnos padres

de familia, maestros y directores en la detección, canalización y manejo adecuado de los conflictos de una manera pacífica.

Ahora bien, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), concerniente al nivel de primaria, establece ciertas competencias sociales para los escolares, con el fin de mejorar la convivencia e interacciones entre compañeros de la escuela. En ésta, una competencia se define como un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese saber hacer (valores y actitudes). En otras palabras, una competencia implica la manifestación conductual de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. (Secretaría de Educación Pública, 2009)

Las competencias sociales que la RIEB espera que los alumnos adquieran al final de la educación primaria:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y aprecio a la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, y a la nación.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Es importante resaltar los puntos 2, 3, 4, 5 y 7 porque ponen en juego valores, conductas, habilidades y aprendizajes que se involucran directamente con la autorregulación emocional y la solución pacífica de conflictos.

Al revisar el punto 2 encontramos una competencia que, al parecer, sirve para autorregular las emociones cuando surgen diferencias y, por tanto, no dañar la integridad de otras personas.

El punto 3 está relacionado con valores como empatía, equidad, respeto, tolerancia y diálogo.

El punto 4 busca lograr solidaridad, cooperación, identificación de vínculos familiares, sociales y culturales para que los niños se involucren y sean responsables de su entorno.

El punto 5 se relaciona con la habilidad para solucionar conflictos de forma no violenta, negociando, cooperando y utilizando la comunicación como vía para la comprensión y análisis de los factores que generan los conflictos, así mismo practicando valores como la empatía, la escucha activa, el diálogo y el rechazo de cualquier forma de violencia.

El punto 7 tiene que ver con valores cívicos y derechos constitucionales que son importantes para tener un sentido de justicia, importante durante la solución pacífica de conflictos.

Cinco de ocho competencias que demanda la RIEB son indispensables para llegar a ser un sujeto crítico, autónomo y poseedor de habilidades para solucionar problemas de manera pacífica dentro de la sociedad.

Investigaciones recientes describen las variables involucradas durante la solución pacífica de un conflicto como son el estilo de crianza de los padres, el nivel socioeconómico familiar, el temperamento del niño (a), la autorregulación emocional que está adquiriendo, la ausencia de estrategias para solucionar de forma pacífica un conflicto, el autocontrol conductual y el contexto sociocultural donde el niño (a) se desenvuelve. Además éstas variables pronostican el funcionamiento social de los niños (as) durante la adolescencia y edad adulta (Ato, González & Carranza, 2004; Fox & Calkins, 2003; Calkins & Hill, 2007; Morris, Silk, Steinber, Meyers & Robinson, 2007).

Siguiendo la línea del contexto sociocultural y el medio ambiente donde el niño (a) se desarrolla, surgieron investigaciones bajo un enfoque de riesgo-protección en las que se describe cómo personas inmersas en contextos denominados de alto riesgo, muestran cierta capacidad para salir adelante y fortalecerse de todas estas adversidades. A pesar

de vivir en condiciones de riesgo logran ser sumamente competentes para solucionar conflictos de manera creativa y son poseedoras de una buena autorregulación emocional.

A este tipo de personas se les denominó *resilientes* (Henderson & Milstein, 2003; Eisenberg, Spinrad & Morris, 2002).

De acuerdo con lo anterior, es de suma importancia que en ambientes educativos formales y no formales se hagan intervenciones donde se atienda a niños y adolescentes que, por sus condiciones de vida se encuentran inmersos en entornos de riesgo; enseñarles, promover y fortalecer estrategias para autorregular sus emociones y resolver sus conflictos de manera pacífica. Ello podría ayudar a que sean autónomos, críticos, creativos y competentes para solucionar sus conflictos pacíficamente. Con estas acciones se está construyendo el escenario idóneo para promover resiliencia lo que permite a los niños(as) construir conducta resiliente, que probablemente les ayudarán a enfrentarse con las adversidades, saliendo fortalecidos de ellas e integrarse con éxito a la sociedad.

Para ello es importante conocer el punto de vista, creencias y atribuciones que los niños (as) dan a las acciones o respuestas que ofrecen al surgir un conflicto, con el fin de tener un acercamiento profundo y llevar a cabo una intervención, análisis y seguimiento comprensivo de esas situaciones. Recabar y analizar la información a través de una metodología cualitativa que nos permite llevar a cabo observaciones del fenómeno de interés, que en este caso, son las dificultades para autorregular las emociones y solucionar un conflicto pacíficamente.

A la luz de lo expuesto, se diseñó y desarrolló un programa de intervención con el siguiente objetivo:

Contribuir a la construcción de resiliencia en ocho niños de una Casa-Hogar entre los 11 a 14 años de edad, por medio de la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos, para que ellos lleguen a ser capaces de enfrentarse a situaciones adversas y salir fortalecidos de éstas.

A lo largo del Informe nos referiremos a la población destinataria como niños, a pesar de tener edades de 11 a 14 años porque retomamos el concepto de niño propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Convención sobre los Derechos

del Niño (1990) donde se estableció que se entenderá por niño todo ser humano menor de 18 años.

Nuestros propósitos personales y de formación al participar en el programa de prácticas antes referido fueron los siguientes:

- Promover un ambiente psico-educativo, que mitigue los riesgos y contribuya a la construcción de conductas resilientes con los niños.
- Diseñar estrategias de promoción de la conducta resiliente con los niños a través de la enseñanza de habilidades para la vida.
- Brindar un servicio profesional a la población destinataria de acuerdo con sus necesidades, apegándonos a los lineamientos éticos inherentes al ejercicio de la psicología.
- Contribuir al cuerpo de conocimientos de la profesión aportando datos empíricos que den muestra de una intervención exitosa.

Este Informe está organizado en cuatro capítulos; en el primero de ellos se plantean los antecedentes contextuales concernientes a la Casa-Hogar para varones, su surgimiento, el tipo de atención que ofrece y a qué población. También se abordan las aproximaciones teóricas, investigaciones e intervenciones realizadas con respecto a la solución pacífica de conflictos, autorregulación emocional infantil, resiliencia, así como la metodología y los resultados de experiencias similares.

El capítulo 2 habla sobre el procedimiento que se llevó a cabo para diseñar, desarrollar y poner en funcionamiento un programa de intervención dirigido a fortalecer la conducta resiliente a través de la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos.

En el capítulo 3 se presentan los resultados obtenidos de la intervención, así como el análisis de cada niño.

Las conclusiones y limitaciones están presentes en el capítulo 4 donde se realizó una reflexión sobre el alcance de nuestra intervención, así como las propuestas para mejorar la misma.

1. Antecedentes

1.1 Contextuales.

El escenario donde se intervino es una Casa-Hogar para varones, que se fundó en agosto del 2003; está ubicada en la Delegación Álvaro Obregón en México, Distrito Federal. La misma tiene capacidad para brindar servicio a 30 niños y adolescentes de educación básica (kínder, primaria y secundaria), que provienen de una situación vulnerable, como lo son familias disfuncionales, huérfanos parcial o totalmente, en riesgo y situación de calle, que son o fueron víctimas de violencia o maltrato, en desamparo y en extrema pobreza, de comunidades urbanas o rurales.

La Casa-Hogar atiende a los niños en diferentes modalidades: residentes, internos, medio internos y externos, a los cuales les ofrece los apoyos necesarios para la aplicación de sus derechos y la promoción de un desarrollo integral sano.

Según los documentos revisados, esta institución brinda a los niños, albergue alimentación, ambiente socioafectivo protector, educación, salud física, seguridad física, salud mental. Además se proporciona una educación complementaria como clases de inglés, deportes, actividades de recreación, habilidades sociales, valores y proyecto de vida. A través de ello fomentan valores como el ser participativos, íntegros, subsidiarios y amorosos. En la institución se realizan actos de responsabilidad social y humanitarios dirigidos a la niñez más desprotegida bajo un enfoque resiliente.

La Casa-Hogar tiene como base filosófica identificar y atender el desarrollo de la niñez de acuerdo a sus etapas y necesidades.

Las instalaciones cuentan con dos niveles: en el nivel superior se encuentran tres dormitorios (uno lo comparten niños de Kínder y de primero de primaria, otro, los niños de primaria y, el tercero, los de secundaria), una sala de televisión y dos medio baños. En la planta baja se cuenta con un aula, que también se utiliza como comedor, una cocina, una bodega, una biblioteca y ludoteca, un medio baño, un baño con regaderas, patio y una oficina.

Para el sustento de la Casa-Hogar se consiguen donativos de particulares, las madres o tutores pagan una cuota de acuerdo con su situación económica y, por medio de un programa, se invita a personas físicas a becar los estudios de los niños.

El personal operativo está constituido por una *guía educativa*, que se mantiene al cuidado de los niños, una cocinera, la directora ejecutiva y la directora general.

1.2 Teóricos

1.2.1 Resiliencia

Durante mucho tiempo se observó que algunas personas lograban superar situaciones adversas de la vida y que aun después de ello se levantaban y seguían adelante fortalecidos. A lo anterior se le denominó resiliencia.

En el inicio de los años ochenta surgió un interés creciente por recabar información sobre aquellas personas que desarrollaban competencias sociales y académicas, a pesar de haber sido criados en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales. Con base en ello se concluyó que el adjetivo resiliente, tomado del inglés resilient, expresaba las características mencionadas y que el sustantivo "resiliencia" expresaba esa condición. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg, 1998).

Los estudios longitudinales de Werner y Smith (1982) describieron cómo un grupo de niños expuestos a condiciones adversas como pobreza, mala alimentación, sin servicio de salud, sin educación, siendo trabajadores precosos, cuando crecieron, el 80% se convirtieron en adultos competentes y bien integrados. Por otra parte Cyrulink (2002) se basó en la observación de sobrevivientes de campos de concentración y de niños rumanos en orfanatos, encontrando que en ambos casos los individuos fueron capaces de sobrellevar las adversidades que experimentaron, integrándose a la sociedad exitosamente. La constante en ambos estudios fue el apoyo incondicional y aceptación, ya fuese de la familia o comunidad y ambos denotan personas resilientes.

Resiliencia no es un término nuevo, ya que se utiliza en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después

de ser sometidos a una presión deformadora. En 1970 Rutter introduce el término al campo de la psicología y de las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos. El concepto está apoyado por la corriente de psicología positivista y humanista en donde el interés científico ya no centra sus esfuerzos en las patologías, sino en las fortalezas y virtudes de los seres humanos (Seligman, 1998).

La resiliencia se apoya en varios enfoques, solo por mencionar, uno es Riesgo-Protección donde existen características, hechos o situaciones propias de cada individuo o de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar un desajuste psicosocial (factores de riesgo) o contrariamente aumentan su capacidad para hacer frente a la adversidad (factores protectores).

El enfoque ecológico, propuesto por Bronfenbrenner en 1987, donde se explica la interacción dinámica entre diferentes sistemas sociales, culturales e históricos y cómo éstos influyen en el desarrollo psicosocial de los individuos.

Bajo estos enfoques la resiliencia se percibe como un proceso, ya que cuando ocurre una ruptura en el ambiente del individuo, enfrentado a factores de riesgo, entran en juego factores protectores internos y externos, los que determinarán si habrá una reintegración a la sociedad que puede ser disfuncional, con pérdida (inadaptación), o un estado homeostático donde alcanzará una zona de bienestar, ya que los mecanismos protectores con los que cuente lo harán resiliente (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg 1998).

Henderson y Milstein (2003) definen resiliencia como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, porque se desarrollaron competencias sociales, académicas y vocacionales, pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes del mundo de hoy. Esta capacidad no es estática en el individuo, es decir, la resiliencia no se mantiene en el tiempo ya que a lo largo de la vida hay procesos dinámicos donde interactúan factores de riesgo y factores protectores presentes en los ambientes familiar, social y cultural.

Es por ello que es importante construir ambientes promotores de resiliencia Henderson y Milstein (2003) crearon estrategias para promover este tipo de ambientes (en la figura 1 se muestra la propuesta). Propusieron seis estrategias que escuelas, familias y comunidades, pueden implementar para promover factores protectores ambientales y, a su vez, factores protectores internos. Tres de estas estrategias se dirigen a *mitigar los factores de riesgos ambientales* y el resto tienen como fin *construir ambientes promotores de resiliencia*.

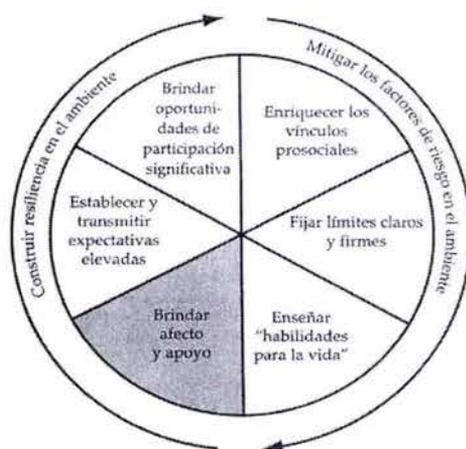


Figura 1. La rueda de la Resiliencia
Fuente: Tomado de Henderson y Milstein, 2003

En la rueda de resiliencia las estrategias para mitigar los factores de riesgo existentes en el ambiente de los niños son:

1. Enriquecer los vínculos prosociales, fortalecer los vínculos con las personas que rodean al niño y actividades colaborativas.
2. Fijar límites claros y firmes, consiste en especificar las expectativas de conducta y elaborar e implementar un reglamento claro y coherente.

Enseñar habilidades para la vida, por medio de estrategias (resolución de conflictos, estrategias de resistencia, manejo sano del estrés, etc.) y se refuerzan en forma adecuada.

En el punto 3, enseñar habilidades para la vida, en el se centra el programa de intervención de este trabajo. Y se considera la autorregulación emocional y la solución pacífica de conflictos como habilidades para la vida.

Por otro lado, las estrategias para construir ambientes promotores de resiliencia son condiciones normalmente presentes en la vida de los individuos que se sobreponen a la adversidad; las estrategias sugeridas son:

3. Brindar afecto y apoyo, es una estrategia de suma importancia, debido a que se necesita de afecto para poder superar la adversidad, por tal motivo al niño se le proporciona respaldo y aliento incondicionalmente.
4. Establecer y transmitir expectativas altas, parte importante de esta estrategia es que las expectativas sean elevadas y realistas para que sirvan como motivadores eficaces.
5. Brindar oportunidades de participación significativa se les otorga responsabilidad de lo que ocurra a su alrededor y la posibilidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Dentro del perfil de niños resilientes se observa que son socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida ya que cuentan con pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida (Weltman, 2005). También se ha visto que son poseedores de un buen autocontrol que les permite llegar a obtener una autorregulación (académica y emocional) además de convertirse en individuos autónomos (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Otra característica descrita es que son personas curiosas y abiertas a nuevas experiencias caracterizadas por altos niveles de emociones positivas, ya que las utilizan como estrategias de enfrentamiento ante una experiencia traumática, utilizando el humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista (Tugade & Frederickson, 2006).

La etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños debe ser tomada en cuenta para diseñar estrategias de promoción de conducta resiliente. En este sentido, el

perfil del niño resiliente sienta sus bases en las etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erikson (1976); *desarrollo de la confianza* (desde el nacimiento hasta el primer año de vida), *desarrollo de autonomía* (2 a 3 años de edad); *iniciativa* (de 4 a 6 años); *sentido de la industria* (de 7 a 12 años); *desarrollo de la identidad* (de 13 a 19 años) (Melillo, 2001).

Los niños que participaron en esta intervención se encuentran en la etapa sentido de la industria donde ya son capaces de construir su resiliencia y solicitar apoyo externo.

Lo que se denomina como conducta resiliente está relacionado a la conjunción de factores y acciones; es decir los factores resilientes no son estáticos porque se modifican en el transcurso de las etapas de desarrollo, al igual que las situaciones de adversidad éstas demandarán una serie de conductas resilientes que irán cambiando conforme a las condiciones del ambiente.

La conducta resiliente exige prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad, por ejemplo, mudarse de un país, una enfermedad o el abandono.

Las estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos como se verá a continuación, entrarían dentro del modelo de resiliencia propuesto por Henderson y Milstein (2003) como factores protectores que permiten fortalecer los vínculos prosociales y promover habilidades para la vida, que a su vez contribuirán mitigando los factores de riesgo.

1.2.2 Autorregulación emocional

Las primeras investigaciones sobre regulación de las emociones y el papel que juegan en la conducta de los seres humanos tienen más de dos décadas. La primer área de interés fue el control de las emociones y cuáles eran los mecanismos que lograban este control (Calkins, 1994; Gross, 1999; Posner & Rothbart, 2000).

Se describió que un control excesivo, rígido e inflexible era un factor que determinaba el desarrollo de desórdenes psicopatológicos durante la infancia y la adultez, además de provocar un deficiente ajuste social (Calkins & Dedmon, 2000; Calkins & Fox, 2002; Eisenberg, et al, 1997; Thompson, 1994).

Eisenberg (2001), trabajando con niños en edad preescolar y el equivalente a los primeros años de primaria encontró una alta correspondencia entre niveles altos de competencia social y las capacidades regulatorias relacionadas a las emociones infantiles.

Con ayuda de padres y maestros, Eisenberg obtuvo reportes sobre las conductas que los niños mostraban tanto en el contexto escolar como en el hogar con sus pares y hermanos. Estos reportes mostraron que expresar una emoción de forma negativa y no autorregulada resultaba en conductas agresivas, en algunos casos los niños controlaban mucho su conducta violenta y esto concluyó en miedo y timidez dificultando la convivencia social.

Otros investigadores han reportado los mecanismos por los cuales los niños adquieren habilidades para autorregular sus emociones (Nathan & Calkins, 2003; Calkins & Hill, 2007; Thompson, 1994). Así, se ha descrito que hay factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en las formas en que el niño primero controla, posteriormente modula y maneja adecuadamente sus emociones expresándolas de forma conductual y verbal. Para lograrlo es necesario un proceso madurativo donde desarrollan capacidades a lo largo de su infancia de manera exitosa: redes de atención, que son parte fundamental para dar lugar a procesos cognitivos de más alto nivel como la reflexión, el control, la planeación y la independencia.

Los factores intrínsecos están relacionados con características internas propias de los niños y que vienen predeterminadas desde el nacimiento: el temperamento, procesos cognitivos (la capacidad para enfocar la atención que se desarrolla al final del primer año de vida y continua desarrollándose durante los años escolares), sistemas neurales fisiológicos que apoyan y participan en el proceso de control emocional (Rothbart & Derrybyerry, 1981; Calkins & Hill, 2007).

Entre los factores extrínsecos está la calidad de la interacción que ofrecen los cuidadores, en su mayoría padres, ya que éstos enriquecen el medio donde el niño se desarrolla a través de sus formas de crianza ofreciéndoles apoyos para enfrentarse a ciertas demandas. Por ejemplo, la capacidad de un niño pequeño para manejar su angustia, junto con el apoyo de su madre, puede facilitar la habilidad de autoconsuelo, así como fomentar un sentimiento de seguridad en él. Otro factor son los escenarios donde

los niños se desenvuelven, como son las interacciones diarias que experimentan con sus compañeros en la escuela, con sus maestros, con sus hermanos, la comunidad y la cultura.

De esta manera los padres y otros escenarios guían, apoyan y modelan las conductas emocionales de los niños. Por ejemplo, si un padre responde con solidaridad y simpatía a la expresión emotiva de su hijo, es más probable que el niño afronte mejor una situación demandante y adquiera habilidades de autorregulación emocional positivas a largo plazo (Gross & Thompson, 2007; Calkins & Hill, 2007).

Si las interacciones de los niños con sus cuidadores son adecuadas, integrarán estas experiencias a su repertorio conductual social, que a lo largo de la infancia le permitirán adaptarse y convivir con otros niños; así la retroalimentación emocional positiva de los padres (o del contexto) probablemente interviene en un mejor ajuste social, pero si la retroalimentación emocional es negativa o punitiva habrá consecuencias que pueden dar lugar a relaciones sociales patológicas.

Así la conjugación de factores intrínsecos y extrínsecos determinará si el niño logra en la infancia media (9-12 años) autorregular sus propias emociones, ya que contará con habilidades cognitivas mucho más sofisticadas que en la infancia temprana (Calkins & Hill, 2007).

Los niños que autorregulan sus emociones (en palabras de Cole, 1994 pp. 73):

“...manifiestan sus emociones respondiendo a las demandas del medio de una manera aceptada socialmente y lo suficientemente flexible, para permitir reacciones espontáneas así como para demorar estas reacciones cuando sea necesario...”

Cuando un niño enfrenta un conflicto surgirá un proceso regulatorio de varios niveles de funcionamiento: fisiológico (incrementa la frecuencia cardiaca del corazón como una función de la ansiedad personal que se experimenta en el momento del desacuerdo), procesos de atención (observando y procesando los lados importantes del desacuerdo), conductual (llegar a contener la intención de dañar físicamente al otro compañero), y

cognitivo (imaginar el futuro de cada relación dependiendo del resultado del acontecimiento actual) (Cole, 1994).

De esta manera los procesos involucrados dentro de la autorregulación emocional apelan a funciones cognitivas y conductuales cada vez más complejas; así los niños utilizan formas adaptadas y autónomas de autorregulación emocional que les permiten dar una respuesta coordinada y flexible (Ato, González & Carranza, 2004).

La autorregulación emocional es un factor que pronostica la adaptación social influyendo en las respuestas del niño para solucionar un conflicto; sin embargo, para llegar a una solución pacífica entran en juego más habilidades. A continuación explicamos estas habilidades y su importancia en la construcción de resiliencia.

1.2.3 Solución pacífica de conflictos

La violencia en las escuelas aumenta considerablemente, uno de los factores que promueve esta situación puede ser que los niños han aprendido a satisfacer las demandas mediante actos agresivos y violentos que en la mayoría de las veces resultan satisfactorios (Vassart, 1998).

Hasta hace unos años se consideraba al conflicto como algo negativo que había que evitarse; hoy en día, sin embargo, es considerado como un rasgo inevitable de las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y por tanto, la cuestión no es eliminarlo o prevenirlo sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en ellas salgan enriquecidos (Alzate, 1998).

Todos los días surgen conflictos, lo que determina que éstos sean destructivos o constructivos no es su existencia, sino la manera de enfrentarlos. Resolver los conflictos de forma pacífica indica reconocer que necesitamos de otros, creando así una interdependencia positiva (Valenzuela, Jaramillo, Zúñiga, Díaz, Avendaño, Gamboa, Cárdenas, Vera & González, 2003).

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, se dejan de lado muchas cosas que en ningún lado se les enseñan a los niños, ni en sus familias y menos en las escuelas en

donde la mayor preocupación es la parte académica. Por lo cual se tienen seres disociados, con grandes pretensiones de acrecentar conocimientos, pero carentes de herramientas para un manejo apropiado en la resolución pacífica de conflictos (Valenzuela et al., 2003).

El conflicto puede definirse como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, además sus pretensiones, deseos e intereses, no pueden lograrse simultáneamente, generando manifestaciones con diversos grados de intensidad (Arellano, 2007).

En la figura 2 Sastre & Moreno (2002) hacen una representación por medio de un diagrama donde el conflicto se manifiesta como un proceso que se desarrolla en el tiempo y que consta de diferentes fases:

- a) Situación inicial del conflicto. Es el momento en que el conflicto se manifiesta, en esta fase nos permite identificar y entender que existe un problema de relación.
- b) Todo conflicto manifiesto tiene un por qué, una historia anterior en la que se localizan sus causas. Es la fase de los antecedentes, aquella que explica el conflicto y que es necesario reconstruir para entenderlo.
- c) Momento de las soluciones. Una solución que se califica como adecuada es aquella que es pacífica, cuando son justas, no son arbitrarias e inciden sobre las causas del conflicto, contrarrestándolas o eliminándolas.

Si las soluciones imaginadas son adecuadas, la situación inicial conflictiva se transforma en una situación final no conflictiva. Es la última fase en proceso de desarrollo óptimo. Si no son adecuadas, el conflicto persiste, ya sea de forma evidente o encubierto.

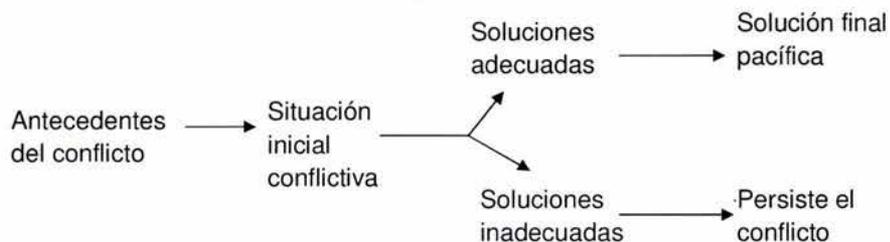


Figura 2 Tomado de Sastre & Moreno, 2002.

Según Arellano (2007), la agresividad es una de las formas que los niños utilizan como medio para resolver un conflicto; la violencia directa que tiene un carácter personal, cara a cara, donde se utiliza la fuerza física o la palabra. La solución pacífica de conflictos es un proceso para el cual los sujetos deben estar preparados y convencidos de buscar soluciones a través de métodos pacíficos.

Como lo menciona Valenzuela (2003) cuando se aprende a resolver conflictos, se pueden tener los siguientes resultados:

- Las personas se sienten satisfechas al utilizar otros medios creativos para resolverlos.
- Aumenta la confianza y las relaciones entre las personas se fortalece.
- Mejora y aumenta la capacidad de resolver constructivamente los futuros conflictos.

Entre las estrategias que se pueden identificar para la resolución pacífica de conflictos se encuentran: negociación, cooperación, empatía, mediación, respeto, diálogo, aceptación, comprensión, toma de decisiones, manejo de la ira, estrés y del desquite.

Con el fin de comprender e intervenir de manera adecuada es necesario hacer un análisis de los momentos donde los niños se enfrentan ante un conflicto y cómo lo resuelven profundizando en el sentido que le dan a sus acciones y cómo las perciben, para ello es adecuado recurrir a la metodología cualitativa.

1.3 Referente metodológico

La resiliencia como proceso se encuentra enmarcada dentro de un sistema ecológico y dado que el desarrollo psicosocial toma un papel importante en dicho proceso, es importante que el individuo lo alcance para adaptarse a su entorno. Las experiencias y aprendizajes juegan un papel preponderante en la conducta resiliente de los niños haciéndose necesario comprender las atribuciones que éstos dan a sus acciones y cómo perciben su entorno, para así poder promover conducta resiliente con ellos.

Para tal caso el método cualitativo permite hacer un análisis comprensivo, así como una descripción detallada y objetiva de fenómenos sociales y personales (análisis subjetivo) que no pueden ser evaluados a través de métodos psicométricos (Martínez, 2006). Ésta metodología surge de un enfoque transaccional subjetivo, que forma parte de un paradigma comprensivo/ interpretativo.

Es transaccional porque hace un corte en el tiempo y en un momento dado, subjetivo porque se busca conocer, describir el punto de vista de las personas y el sentido que atribuyen a sus acciones: para ello se hace un acercamiento hacia el fenómeno manifiesto (en este caso las pocas habilidades para autorregular emociones, la solución pacífica de los conflictos y la construcción de resiliencia), recolectando información descrita (a través de diversas técnicas) que se analizarán e interpretarán para tener una mejor comprensión del fenómeno de interés (Ito & Varas, 2005).

En nuestra intervención hicimos uso del método cualitativo porque nos interesó hacer un proceso comprensivo tanto del fenómeno observado, así como de nuestras acciones. La información la recopilamos con las siguientes técnicas: observación participante, bitácora (individual y grupal), videos, y audio-grabaciones.

La observación participante facilita la aceptación e integración a escenarios naturales de personas externas, éstas se involucran en las actividades cotidianas para conocer los puntos de vista y opiniones de los actores involucrados, permitiendo que las personas actúen de manera natural y no se sientan incómodas ya que esto alteraría su conducta (Taylor & Bodgan, 1994).

Las bitácoras son registros y descripciones anecdóticas, pero que no pierden objetividad, en ellas se escriben los hechos y acontecimientos que se observan durante la observación participante y pueden complementarse con evidencia de videos y audio-grabaciones.

Las descripciones hechas a través de bitácoras deben reflejar una imagen completa, clara, representativa y válida de la realidad que se observa. Para validar nuestras observaciones y descripciones llevamos a cabo una triangulación entre observadores, donde comparamos nuestras bitácoras y verificamos que las descripciones coincidieran con los hechos acontecidos, Además complementamos dichas descripciones triangulando la información de bitácoras, audio-grabaciones y videograbaciones (Elliott, 1993).

También realizamos una triangulación entre métodos porque complementamos la información cualitativa de bitácoras con evidencia cuantitativa que se obtuvo de cuestionarios, productos e instrumentos de evaluación, lo que de acuerdo con Valencia (1999) permite tener una mejor comprensión del fenómeno a estudiar, ya que al utilizar datos como frecuencias, porcentajes o gráficas en un trabajo de corte cualitativo se mejora la descripción de lo observado; sin que se vuelva cuantitativo.

Para hacer un análisis comprensivo y crítico de nuestro propio desempeño y práctica profesional durante las sesiones de intervención, hicimos uso de la investigación-acción que Elliot; 1993 pp.12 define como:

“...el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de acción en la misma; en la cual el objetivo principal es mejorar la práctica a la vez de generar conocimientos. Por lo cual, su utilidad es ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado...”

Así al término de una sesión reflexionábamos acerca de nuestro desempeño y cómo podíamos mejorar o resolver alguna dificultad o necesidad que tuviéramos, para hacer los ajustes y modificaciones que mejoraran la dinámica y contenido de las sesiones.

Éstas reflexiones, además de ser anecdóticas, se apoyaron en un proceso evaluativo hecho a largo de toda la intervención, a partir de la elaboración de

instrumentos (de carácter cualitativo) que permitían analizar de mejor manera toda la evidencia recabada.

En este sentido, la evaluación que se realizó durante la intervención ésta compuesta por cuatro momentos (Rosales; 1981):

- Evaluación inicial: Antes de llevar a cabo una intervención empleando los instrumentos necesarios para tener un antecedente que permita hacer comparaciones con la evaluación final y comprobar si se alcanzaron los objetivos.
- Evaluación formativa: Se lleva a cabo durante todo el proceso de intervención porque se hace una reflexión sobre las acciones, prácticas, desempeño y estrategias que se hacen si alcanzan los objetivos, o si no hacer los ajustes y modificaciones necesarios para alcanzarlos.
- Evaluación continua: se lleva a cabo durante todo el proceso de la intervención, se obtiene a través de los productos para la evaluación de cada sesión y de las observaciones.
- Evaluación final: Se lleva a cabo con los instrumentos empleados en la evaluación inicial con el fin de saber si las acciones y estrategias de una intervención surtieron los efectos deseados.

1.4 Experiencias similares

Con el fin de promover y fomentar habilidades de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos. Para los niños en años escolares han surgido programas como el creado por la UNICEF en el 2001, denominado "Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo", otro desarrollado en Argentina en el 2005 llamado "Prevención del conflicto". Todos ellos tienen como objetivo subsanar todas aquellas carencias sociales y habilitar competencias psicosociales en los niños; a continuación se presentan los programas y los resultados obtenidos.

Eisenberg et al. (1997) realizaron un estudio con duración de un año, con niños preescolares (n=199), donde analizaron la relación entre una buena autorregulación

emocional y un buen funcionamiento social (cómo se enfrentan ante algún conflicto), que están mediados por diferencias individuales en la capacidad resiliente.

Para ello se basaron en un modelo hipotético, dinámico, que contempla variables como: resiliencia, conducta social apropiada, regulación conductual, control en la capacidad de atención y emociones negativas; que a lo largo del estudio fueron monitoreadas y reportadas por padres de familia, maestros, compañeros de clase y experimentadores.

Los padres contestaron pruebas que medían resiliencia, competencia social y conductual, intensidad emocional y la regulación de la misma. Por otra parte los experimentadores evaluaron la habilidad de autorregulación emocional de los niños con tareas en laboratorio y al final aplicaron pruebas a los compañeros de los niños para determinar la competencia social de éstos dentro del aula.

Los investigadores encontraron una alta correlación entre la capacidad resiliente y una buena autorregulación emocional, así como en un buen funcionamiento social y la capacidad resiliente.

Los niños que autorregulan sus emociones se muestran resilientes ante eventos estresantes y como consecuencia son vistos por sus compañeros y adultos como niños con conductas socialmente aceptables. Lo anterior en contraste con los niños que presentan conductas como miedo, ansiedad o agresividad.

Otro programa es "Contra la violencia Eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo"; el cual surge en el año 2001, con el trabajo conjunto de la SEP, la organización civil llamada Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) y UNICEF, quienes elaboraron una carpeta didáctica dirigida a maestros, padres de familias y a niños con el propósito de ayudarles a construir alternativas educativas que les permitan desarrollar y promover competencias psicosociales necesarias para solucionar conflictos de un manera no violenta, creativa, con tolerancia, respeto, autonomía. Las competencias psicosociales sugeridas en el programa son:

- Resolución de conflictos
- Manejo de sentimientos y emociones

- Pensamiento crítico y creativo
- Toma de decisiones
- Comunicación asertiva
- Cooperación y colaboración
- Autoestima
- Confianza
- Respeto
- Conocimiento de sí mismas o de sí mismos
- Aprecio por la diversidad

Por otro lado, Weltmann y Huml (2005) en Argentina, elaboraron el manual didáctico "Prevención de la violencia. Anticipación y resolución de los conflictos violentos en la escuela", dirigido a profesores de educación primaria en donde hablan sobre la solución de conflictos en las escuelas. Durante los años de educación primaria los niños comienzan a desarrollar y practicar habilidades y conductas que de acuerdo a estos autores, utilizarán en años posteriores para solucionar los conflictos. Consideran de manera conjunta las emociones que se pueden ver involucradas durante la resolución de conflictos y plantean situaciones de la vida real donde los alumnos llevan a cabo las habilidades que ya han desarrollado para poder solucionar el conflicto.

Félix (2007) diseñó e implementó un programa de intervención dirigido a niños de 10 a 12 años de edad que estaban internos en la misma Casa-Hogar donde se llevó a cabo éste Informe de Prácticas. La intervención tuvo por objetivo disminuir las conductas agresivas a través de mejorar las habilidades de solución de conflictos, para así ayudar a los niños a que construyan su resiliencia.

Abordó 16 temas en un taller de solución de conflictos interpersonales desde una perspectiva cognitivo-conductual con los niños, buscó que ellos identificaran el problema, buscaran soluciones, anticiparan consecuencias, eligieran una solución y probaran la solución.

Utilizó instrumentos tales como viñetas situacionales que planteaban conflictos y cómo los niños resolvían éstos, dibujos donde proyectaron cómo solucionaban los

conflictos y T-Chart donde elaboró criterios para determinar conductas asertivas y agresivas que los niños empleaban.

- Su intervención logró el objetivo que perseguía ya que al mejorar las habilidades de solución de conflictos en los niños (que consideró como un Factor protector Interno en la Construcción de Resiliencia) disminuyeron las conductas agresivas y se fortalecieron sus rasgos resilientes lo que contribuye a que construyan su resiliencia.

2. Procedimiento

El programa de prácticas integrales denominado “Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescentes en ambientes educativos no formales” (Morales, 2009), transita por las fases de inducción, detección de necesidades, planeación, intervención, evaluación y comunicación.

2.1 Fases del procedimiento

En la Tabla 1 se muestra las fases y cronograma estipulado en el programa de Prácticas Integrales por el cual se dirigió este Informe de Practicas.

Tabla 1. Fases y Cronograma del Programa de Prácticas Integrales denominado “Promoción de la Conducta Resiliente en Niños y Adolescentes en Ambientes Educativos no Formales”
* Semanas

| Mes | Fase | Ago. | Sep. | Oct. | Nov. | Dic. | Enero | Feb. | Marzo | Abril | Mayo | Junio |
|-----|----------------------------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|-------|------|-------|
| | Inducción | * | **** | **** | | | | | | | | |
| | Detección | | *** | **** | | | | | | | | |
| | Planeación | | | | **** | ** | * | | | | | |
| | Intervención | | | | | | ** | **** | **** | **** | **** | ** |
| | Evaluación continua | | | | | | **** | **** | **** | **** | **** | **** |
| | Evaluación final | | | | | | | | | | | ** |
| | Comunicación | | | | * | | * | * | * | * | * | ** |

A continuación se presenta una breve descripción de lo que se hizo en cada fase.

2.1.1 Inducción

Nuestra primera necesidad al entrar en la Casa-Hogar fue conocer la dinámica de la institución, así como obtener una sensibilización personal acerca de los factores de riesgo que enfrenta la población a quien se dirigiría la intervención, esto permitió potencializar la participación y apoyo profesional que como psicólogas educativas brindamos, así como el compromiso ético y profesional que adquirimos dentro de la institución.

Durante esta fase revisamos y analizamos el programa de Prácticas Integrales de psicología educativa "Promoción de la Conducta Resiliente en Niños y Adolescentes en Ambientes Educativos no Formales", al igual que el material bibliográfico, hicimos círculos de discusión en forma de seminarios sobre: técnicas cualitativas de investigación (observación participante y diario de campo), además de los fundamentos de la Teoría de la Resiliencia.

El primer acercamiento con los niños fue la presentación formal de las psicólogas, luego de ello cada una se sentó con un grupo al azar (ya que se acostumbra a la hora de tareas sentar a los niños por grado escolar). De esta manera nos rotamos para que cada una trabajara con todos los niños, al final de ésta se decidió que la asignación de trabajo de tareas con los niños fuera por nuestras aptitudes y competencias, así dos psicólogas trabajarían con kínder, primero, segundo y tercero; dos psicólogas para cuarto, quinto y sexto; de igual manera quedando conformado ya el grupo de niños con los que se intervendría.

Inmersas en la institución comenzamos la observación participante (Taylor y Bodgan, 1994) los días martes y jueves entre 8 a.m. y 2 p.m., en diversas rutinas del escenario, tales como: tareas, el desayuno, la hora de juego, a la hora del baño, durante la comida y la ida a la escuela. Por medio de una bitácora individual y grupal recopilamos datos de las actividades realizadas y la reflexión de las mismas (Anexo 1).

2.1.1 Detección de necesidades

Identificamos los factores de riesgo en la población, la presencia y/o ausencia de los factores protectores internos y de los ambientales. Con el fin de detectar en ese momento las necesidades de los niños.

Para ello, seguimos con la revisión bibliográfica enfocado en el proceso de detección de dichos factores; mismos que se discutieron en seminarios y grupos de trabajo. Con fines de detectar necesidades, a la par de brindar un servicio al escenario de prácticas, continuamos en esta fase, realizando observación participante en diversas rutinas de la Casa-Hogar.

Como parte del programa de prácticas se entregó un proyecto del Informe de Prácticas a la Coordinación de Psicología Educativa

En dicho proyecto se presentaron los resultados de una evaluación hecha a los niños que estaban, en ese momento, en la Casa-Hogar para detectar factores protectores internos y externos.

Apoyándonos en la bitácora individual, se aplicó la: "Rúbrica para la evaluación de un ambiente socioafectivo protector" (Morales, Cortés, García, Tepepa y Vega 2006) a través de la cual se identificaron los factores protectores ambientales.

Los resultados de esta aplicación fueron los siguientes: en la sección de "Afecto y Apoyo" (obtuvo el porcentaje mayor) hubo un nivel de 80%, seguido por "Vínculos prosociales" con 76% y "Habilidades para la vida" con 70% y con puntajes más bajos fueron "Límites firmes y claros" con 63% y con 60% "Expectativas altas" y "Oportunidades de participación".

Para identificar los factores protectores internos, se aplicó el "Perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008) y se encontró que "Límites firmes y claros" fue el más alto con 75%, seguido de "Oportunidades de participación significativa" con 60%, dentro del rango de 55% a 58% se encuentran "Vínculos prosociales", "Expectativas altas" y "Afecto y apoyo"; y con 40% "Habilidades para la vida" como el factor menos fortalecido.

El análisis y clasificación de las notas de campo insertas en la bitácora nos permitió determinar otros indicadores que evidencian la presencia y/o ausencia de factores protectores internos y externos. La ausencia de un factor protector interno nos indicó que los niños de 11 a 14 años presentaban dificultades para solucionar conflictos de forma pacífica en situaciones como: diferencias entre compañeros, diferencias con personal de la Casa-Hogar y diferencias con figuras de autoridad, además de mostrar mucho enojo, recurrir generalmente a golpes, desquites, insultos, groserías y acusaciones, sin resolver el conflicto, como puede observarse en las siguientes notas de campo de la bitácora individual:

Bitácora 1 15/09/2009

"...Siguieron jugando pero "Lu" se peleó con los niños y le intentaron pegar, al darnos cuenta los separamos y les preguntamos qué había sucedido, "Lu" se enojó y se fue..." Pág. 17 párrafo 3

Bitácora 1 1/10/2009

"...Lu" ya no quería poner fechas, en eso llegó "An", le expliqué lo que estaba sucediendo y le dijo a "Lu" que lo hiciera y él dijo que no, que ella no lo mandaba, así que después de discutir un rato "An" terminó borrando la fecha y diciéndole a "Lu" que la pusiera, se fue y "Lu" se quedó llorando y haciendo berrinche, "Lu" se acercó y él le dijo que por mi culpa a él lo habían regañado..." Pág. 30 Párrafo 3.

Ya con los resultados anteriores identificamos las características de la población con la que se trabajaría revisando ocho expedientes correspondientes a los niños de 11 a 14 años poniendo especial atención a aspectos tales como grado y situación escolar, composición familiar, situación económica, social y de salud.

2.1.1 Planeación

Nos sustentamos en la detección de necesidades, así como en un enfoque cualitativo, para diseñar, planear acciones y procedimientos de intervención dirigidos a fortalecer factores mitigadores de riesgo en la construcción de resiliencia con niños de 11 a 14 años.

Paralelamente, durante la planeación, llevamos a cabo la revisión bibliográfica (dentro de los seminarios) de los aspectos teórico-metodológicos de estrategias de intervención para promover resiliencia con los niños, así como de habilidades de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos. Además una búsqueda independiente de literatura concerniente a estrategias que favorecen la autorregulación emocional y la solución pacífica de conflictos, todo ello apoyándonos en las diferentes fuentes de información.

Diseñamos un plan y programa de intervención enfocado en la promoción de la conducta resiliente a partir de la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos, con base en la detección de necesidades realizada.

El programa de intervención tuvo dos componentes esenciales; el primero fue un taller conformado por 20 temas elegidos de acuerdo con las necesidades observadas en los niños para la solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional.

El segundo componente fue el seguimiento que se dio durante el acompañamiento psicoeducativo a lo largo de la jornada, en elaboración de tareas, y en diferentes momentos de la interacción con los niños dentro de la Casa-Hogar, ésto nos permitió aterrizar las estrategias y habilidades vistas en el taller durante el surgimiento de algún conflicto.

Ambos componentes estuvieron nutridos por las estrategias propuestas en la Rueda de Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003), ya que se fijaron límites claros y firmes, se ofrecieron oportunidades de participación significativa al involucrarlos en la elaboración de un reglamento interno, se brindó afecto y apoyo al comprender y escuchar cada una de sus necesidades, se promovió el enriquecimiento de vínculos prosociales al conformar sesiones donde hubo respeto y confianza ya que exponían sus conflictos con sus compañeros y psicólogas sin ser juzgados o recibir algún regaño , y por último, al revisar estrategias de solución pacífica de conflictos así como de autorregulación emocional se enseñaron habilidades para la vida.

En el anexo 7 se presentan las cartas descriptivas de cada sesión del programa de intervención; La tabla 2 presenta las temáticas y el orden de las sesiones de trabajo, así como los propósitos que se persiguieron durante cada una de ellas.

Tabla 2. Temas y propósitos de las sesiones de intervención

| Tema | Propósito |
|---------------------------------|---|
| 1 Conflicto y solución pacífica | Los niños aprenderán a identificar una situación conflictiva, comprender el significado, concientizarlo y saber qué significa llegar a una solución pacífica del mismo. |
| 2 Negociación | Los niños aprenderán y llegarán a la conclusión de cómo resolver un conflicto de manera pacífica por medio de la negociación. |
| 3 Mediación | Los niños aprenderán y llegarán a la conclusión de cómo resolver un conflicto de manera pacífica por medio de la mediación. |
| 4 Cooperación y colaboración | Los niños comprenderán el papel fundamental de la cooperación y colaboración como parte fundamental en la solución pacífica de conflictos llevándolos a cabo a través de una historieta y de aprendizaje cooperativo. |

| | | |
|----|---|--|
| 5 | Empatía | Los niños comprenderán la importancia de la empatía en la solución pacífica de conflictos y analizarán las veces en que la han usado. |
| 6 | Aceptación | Los niños aprenderán y practicarán la aceptación incondicional, integrándolo con la empatía y colaboración. |
| 7 | Llegar a acuerdos | Los niños aprenderán a llegar a acuerdos y analizarán la importancia de ello en la solución pacífica de conflictos. |
| 8 | Diálogo | Los niños aprendan a comunicarse con los demás de manera adecuada transmitiendo, por medio del diálogo, los sentimientos y las emociones causadas con algún conflicto |
| 9 | Destrezas comunicativas | Los niños aprenderán que el lenguaje puede ser una buena herramienta para solucionar los conflictos y que en la forma de decir, está el recibir una buena respuesta del otro |
| 10 | Revisión de las sesiones anteriores | Se evaluarán los temas vistos sobre solución pacífica de conflictos y la forma en que los han internalizado. |
| 11 | Emociones | Los niños identificarán las emociones, la representación facial de cada una y las emociones que están presentes durante un conflicto. |
| 12 | Autorregulación del enojo | Los niños identificarán que los enoja y como reaccionan ante ello. Los niños aprenderán estrategias para controlar su enojo. |
| 13 | El desquite es ineficaz | Los niños comprenderán que el desquite es ineficaz ya que hiere y lastima a las personas imposibilitando una buena solución al conflicto e incapacitándolos para perdonar. |
| 14 | Aprender a responder ante la falta de respeto | Los niños comprenderán qué es la falta de respeto, porqué hiere y cómo responder de manera constructiva y pacífica ante ella. |
| 15 | Autorregulación de la agresión | Los niños comprenderán que el desquite es ineficaz ya que hiere y lastima a las personas imposibilitando una buena solución al conflicto e incapacitándolos para perdonar. |
| 16 | Autorregulación del estrés | Los niños serán conscientes de aquellas situaciones que los estresan y utilizarán las estrategias que proponen para autorregular esta emoción. |
| 17 | Autorregulación de la frustración | Los niños utilizarán las estrategias para autorregular sus emociones durante la realización de tareas complicadas que pueden llegar a ser frustrantes. |
| 18 | Toma de decisiones | Los niños aprenderán que la solución de un conflicto tiene varias opciones y que éstas tienen diferentes consecuencias ya sean positivas o negativas. |
| 19 | Valores | Los niños harán conciencia de los valores que practican, por qué son importantes y para qué sirven. |
| 20 | Establecer buenas amistades | Los niños aprenderán lo que es un amigo y alguien que sólo es un conocido. |

2.1.1.1 Instrumentos

La tabla 3 agrupa los instrumentos que se utilizaron en el transcurso del programa de Practicas Integrales y en qué etapa se utilizaron (detección de necesidades, intervención, evaluación inicial, continua, formativa y final).

Tabla 3. Instrumentos que se utilizaron en cada etapa de la Intervención.

| Etapa | Instrumento |
|---------------------------------|--|
| Detección de necesidades | "Bitácora individual y grupal" "Perfil del Niño Resiliente" "Rúbrica para la evaluación de un ambiente socioafectivo protector" |
| Evaluación inicial | "Bitácora individual y grupal" "Cédula de observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional" "Cuestionario de resiliencia para niños" "Perfil del Niño Resiliente" |
| Evaluación continua y formativa | "Audio-grabaciones" "Bitácora grupal e individual" "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos": "Video-grabaciones" |
| Evaluación final | "Bitácora grupal e individual" "Cédula de observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional" "Cuestionario de resiliencia para niños" "Perfil del Niño Resiliente" "Portafolios" |

"Bitácora individual y grupal": donde se realizaron anotaciones y reflexiones de actitudes, emociones, conductas e interacciones de los niños dentro de la Casa-Hogar en actividades como apoyo en tareas, dinámicas de integración, hora de comida, hora de juego y durante el baño, los días martes y jueves de 8:00 am. a 2:00 pm. Aunado a lo anterior, durante la intervención se llevo a cabo un registro anecdótico dentro y fuera de la situación estructurada (sesiones de intervención), donde se anotaron situaciones en las cuales los niños estuviesen aplicando las estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos (Anexo1).

- “Cuestionario de Resiliencia para Niños” (González Arratia, 2005), este instrumento está diseñado para población mexicana, en su construcción se consideraron factores protectores externos, factores protectores internos y la empatía. Consta de 30 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo likert que van desde siempre, la mayoría de las veces, indeciso, algunas veces y nunca; estos reactivos están divididos de la siguiente manera, los primeros 12 evalúan factores protectores internos, los 11 siguientes los factores protectores externos y los últimos 7 la empatía (Anexo 2).
- “Rúbrica para la evaluación de un ambiente socioafectivo protector” (Morales, Cortés, García, Tepepa & Vega, 2006). Basado en la Rueda de Resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (pp. 11) evalúa el ambiente promotor de resiliencia. Estructurado en 6 secciones con distintos números de reactivos: Vinculación prosocial 5 items , Limites claros y firmes, Habilidades para la vida con 6 cada uno, Afecto y apoyo con 2, Expectativas altas y Oportunidades de participación con 3. Los criterios de evaluación son cualitativos y poseen atributos específicos para determinar si el ambiente para promover resiliencia es : experto, está en proceso, es regular, necesita mejorar o se encuentra en el nivel de novato (Anexo 3).
- “Perfil del Niño Resiliente” (Morales, García y Villada, 2008) que evalúa los factores protectores internos que poseen un grupo de niños; Se validó a través de un procedimiento de jueceo y se realizó un pilotaje a un pequeño grupo. Al igual que la Rúbrica está basado en la rueda de resiliencia de Henderson y Milstein (Figura 1): Vinculos prosociales conformado por 13 items, Limites firmes y claros con 5, Habilidades para la vida con 12, Afecto y apoyo con 3, Expectativas altas con 4 y Oportunidades de participación con 8. Los criterios cualitativos de evaluación son: generalmente observado, observado en la mayoría de las veces, observado en algunas veces, observado pocas veces y no observado; tomando como referencia el número total de niños se obtienen los porcentajes y frecuencias de los factores protectores internos (Anexo 4).
- “Cédula de observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional”. Este instrumento lo diseñamos para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional; lo construimos a partir de la revisión de la literatura sobre

los procesos de éxito en la solución de conflictos y la autorregulación de las emociones (Sastre & Moreno, 2002; Thompson & Gross, 2007). Posteriormente analizamos la bitácora individual y grupal, identificando, clasificando y agrupando las conductas que aparecen durante una situación de conflicto y se contrastaron con las de la literatura. Consta de seis secciones: Alto nivel de tolerancia hacia peticiones externas, Alta aceptación de errores, Acuerdos en los turnos de uso de objetos en el momento de compartir, Alto nivel de tolerancia cuando perciben que se trasgreden sus intereses personales y en ocasiones los intereses de sus compañeros más pequeños, Acuerdos con los adultos en el momento en que estos les hacen peticiones para que realicen alguna actividad y Acuerdos para un uso adecuado de objetos personales. Los criterios son: no observado, pocas veces, a veces, frecuente y muy frecuente. Se realizó un pilotaje y se ajustaron algunos ítems, de igual forma se realizó un proceso de jueceo para efectos de confiabilidad del instrumento. Para el aspecto de la validez de los resultados, se hizo uso del *cotejo entre observadores* (Anexo 5).

- "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos": este instrumento lo diseñamos para evaluar el portafolio. Está dividida de acuerdo a los temas de las sesiones que en total son 20 (conflicto y solución pacífica, empatía, valores, mediación, etc.), en las cuales hay evaluaciones tanto individuales como grupales; los criterios de evaluación son: experto, hábil, insuficiente y no posee la habilidad (Anexo 6).
- "Audio-grabaciones": en cada sesión se realizó grabación de las participaciones que hacían los niños. Se encendía desde que se iniciaba y hasta que se concluía con la sesión. Posteriormente se transcribieron para su análisis.
- "Video grabaciones": Hechas intermitentemente para obtener un producto de las dinámicas en grupo, juego de roles y simulaciones que los niños llevaron a cabo y poder hacer un mejor análisis de los mismos.
- "Portafolios": se conformó por los productos, videos y grabaciones realizadas durante toda la intervención.

2.1.2 Intervención

- **Objetivo:**

Contribuir a la construcción de resiliencia en ocho niños de una Casa-Hogar entre los 11 a 14 años de edad, por medio de la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos, para que ellos lleguen a ser capaces de enfrentarse a situaciones adversas y salir fortalecidos de éstas.

Sí el objetivo se alcanza, podría incidir en que los niños:

- Utilicen estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica cuando surge un conflicto.
- Solucionen por si mismos sus conflictos de manera pacífica.
- Fortalezcan las estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos con las cuales ya contaban.

2.1.2.1 Población destinataria

Se trabajó con ocho niños en total, cuatro de 5to y cuatro de 6to grado de primaria, mismos que estaban internos en la Casa-Hogar, sus edades se distribuyen de la siguiente manera: uno de 14, tres de 12 y cuatro de 11 Según los expedientes revisados provienen de familias de bajos recursos, con disfunción familiar. Algunos padres estaban separados y otros divorciados, abandono del padre responsabilizándose la madre de la manutención y cuidado total, quien se ve forzada a trabajar largas jornadas fuera de casa dejando a los niños solos y sin supervisión. La mayoría de las madres han cubierto los primeros años de educación primaria. Los componentes de estas familias son generalmente madre e hijos.

A lo largo del Informe nos referimos a la población destinataria como niños, a pesar de tener edades de 11 a 14 años porque retomamos el concepto de niño propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) donde se estableció que se entenderá por niño todo ser humano menor de 18 años.

2.1.1.1 Espacio de trabajo

Para la intervención se utilizó la sala de televisión, la cual fue de 5 m de largo por 3 m de ancho. Localizada en la parte superior de la casa. Contaba con buena iluminación natural y artificial (durante el día no hay movimiento, ni ruido, debido a que la mayor parte del tiempo los niños se encuentran en la planta baja realizando sus actividades diarias) y el espacio se adaptaba a las necesidades requeridas para las actividades de intervención.

También se hizo uso de la sala de usos múltiples (7 m. de largo por 3 de ancho) que está ubicada en la planta baja de la Casa-Hogar, cuenta con pizarrón, una hoja de control conductual donde se anotan los avances de los niños, 6 mesas con sus respectivas 4 sillas que se utilizan para hacer tareas, comer, o hacer actividades recreativas. Contaba con buena y adecuada iluminación para las actividades de asesoría en tareas, así como para dar retroalimentación sí llegase a ocurrir un conflicto.

2.1.1.2 Desarrollo de la intervención

Tomando en cuenta lo que describe la literatura en relación a los rasgos resilientes y particularmente en lo que postula la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003) en la sección de habilidades para la vida, como se mencionó en la etapa de planeación el programa de intervención tuvo dos componentes.

El primer componente fue el Taller de Autorregulación Emocional y Solución Pacífica de Conflictos compuesto de 20 temas, los cuales requirieron más de una sesión, contemplando una introductoria y una de clausura. Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos, se realizaban dos veces por semana, los martes de 11:00 am a 12:00 pm y los jueves de 10:00 am a 11:00 am.

Cada uno de los temas trabajados durante las sesiones se desarrollaron a través de diferentes estrategias tales como: moldeamiento de la habilidad, juego de roles, lluvia de ideas, contar experiencias similares, juegos cotidianos adaptados al tema de la sesión, por ejemplo el saltar la cuerda e ir diciendo valores; todas estas estrategias estuvieron sumergidas dentro de un ambiente de trabajo cooperativo donde todos los participantes (incluyendo psicólogas) se integraran y participaran en cada una de las dinámicas diseñadas (Anexo 7).

Al inicio de cada sesión se recordaban las reglas, anclábamos el tema anterior con el nuevo que se abordaría ese día, explicábamos las actividades que se llevarían a cabo y la conformación en equipos (si así correspondía la sesión de ese día).

Al término de la sesión o, a veces al principio de la misma, les explicábamos cuál era el propósito y determinábamos si se había alcanzado o no. Se daba una retroalimentación, se felicitaba por buenas participaciones o por algún logro que alcanzaran. También se resolvían dudas y hablamos del uso de las estrategias vistas en situaciones de la vida diaria.

Como se mencionó el segundo componente del programa de intervención consistió en: reforzar lo aprendido (fuera de la situación estructurada de la intervención) en situaciones de conflicto reales donde se ofrecían los apoyos, así como la retroalimentación necesaria para poner en práctica lo aprendido en las sesiones con respecto a la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, lo anterior promovía la asimilación de las estrategias revisadas.

Además fue de mucha importancia fungir como promotoras de conducta resiliente con los niños ya que la intervención no sólo cubre un aspecto de la Rueda de Resiliencia como lo es enseñar habilidades para la vida (las estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos), sino también se centró en aspectos fundamentales como ofrecer Afecto y Apoyo cuando no se sentían comprendidos o rechazados por alguno de sus compañeros, Brindando Oportunidades de Participación Significativa al confiarles comisiones especiales como ser el encargado de entregar a sus compañeros un vale de comida o ayudar a establecer y seguir ordenes, Fijar Límites Claros y Firmes cuando transgredían los derechos de los demás, Establecer y transmitir Expectativas Elevadas al elogiar y reconocer que son capaces de tener logros escolares o personales a través de la perseverancia y el esfuerzo, Enriquecer los Vínculos Prosociales por medio de actividades recreativas como el jugar en grupo, hornear un pastel en equipo, acompañarlos en una competencia escolar, entre otras actividades (Henderson y Milstein; 2003).

A continuación describimos las fases de evaluación que llevamos a cabo durante nuestra intervención.

2.1.1.1 Evaluación inicial

Antes de iniciar con la intervención, identificar los factores protectores internos o rasgos resilientes que llevaban a cabo en su vida cotidiana. Lo anterior se realizó a través del “Cuestionario de resiliencia para niños” y del “Perfil del Niño Resiliente” (Anexo 2 y4).

Detectamos las habilidades de autorregulación emocional al momento de resolver un conflicto y las habilidades por las cuales solucionaban el conflicto pacíficamente por medio de una “Cédula de observación” (Anexo 5).

2.1.1.2 Evaluación formativa/ continua

Fue un proceso reflexivo ya que cuando se concluía un tema se realizó una evaluación de los productos, actividades y desempeño por niño, esto con el fin de saber si se estaban alcanzando los propósitos, objetivos, aprendizajes esperados, así como la asimilación de las estrategias. En caso de que no fuera así se realizaron las modificaciones y ajustes necesarios para conseguir los objetivos del tema.

Además la evaluación formativa constituye por sí mismo un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional. Mediante ella los facilitadores conocen, paso a paso, de manera continua, la evolución de los niños en el aprendizaje y tiene la oportunidad de perfeccionar en cada momento su actuación, planificación y metodología del proceso instructivo (Rosales; 1981).

Para la evaluación continua realizamos una revisión bibliográfica sobre evaluación auténtica para recurrir a técnicas como el Portafolios y la Rúbrica (Díaz-Barriga, 2006), ya que nos permite obtener información cualitativa, cuantitativa y observar el desarrollo del proceso de intervención a lo largo de las sesiones a implementar.

Del mismo modo utilizamos técnicas de recopilación de datos tales como audio-grabaciones y video-grabaciones.

Fuera de la situación estructurada, durante las actividades diarias de los niños se llevó a cabo el registro tanto en bitácora grupal como en individual sobre aquellas situaciones donde los niños estuvieran utilizando las estrategias para solucionar sus conflictos de forma pacífica, así como para autorregular sus emociones.

2.1.2.2 Evaluación final

Valorar sí nuestra intervención logró los propósitos establecidos. Para ello realizamos las siguientes actividades:

- Aplicación del instrumento "Perfil del Niño Resiliente" y del "Cuestionario de Resiliencia para Niños"
- Aplicación de la "Cédula de observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional".
- Construcción del portafolio.
- Evaluación del portafolio a través de la "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos".
- Análisis de las audio-grabaciones y video-grabaciones.
- Análisis de las notas de campo registradas fuera de las sesiones.

2.1.3 Comunicación

Se presentó el Informe de Prácticas ante la Coordinación de Psicología Educativa para la asignación de un revisor.

Se hizo una presentación del proyecto a profesores, compañeros que participaron en el Programa de Prácticas, así como ante las autoridades de la Casa-Hogar en la que se llevaron a cabo estas prácticas.

Además se participó en una ponencia dentro del Coloquio Anual del Sistema de Formación en la Práctica.

Una vez concluida la intervención y realizado la integración de los resultados obtenidos, se enviará a algún evento académico para compartir la experiencia del trabajo con otros profesionales de la Educación.

3. Resultados

Como se mencionó en el capítulo correspondiente al Procedimiento, el “Cuestionario de Resiliencia para Niños”, el “Perfil del Niño Resiliente” y la “Cedula de Observación” se aplicaron en dos momentos, durante la evaluación inicial y final (término de la intervención), aunque los instrumentos están diseñados para evaluar rasgos cualitativos, se pueden obtener datos cuantitativos como frecuencias y porcentajes a través de una regla de tres, permitiéndonos representar e interpretar mejor los resultados obtenidos.

Cabe recordar que el “Cuestionario de Resiliencia para Niños”, es un instrumento de autoaplicación, es decir, fue contestado por cada uno de los niños; en tanto que el “Perfil del Niño Resiliente” y la “Cédula de Observación” fueron llevadas a cabo por dos observadoras.

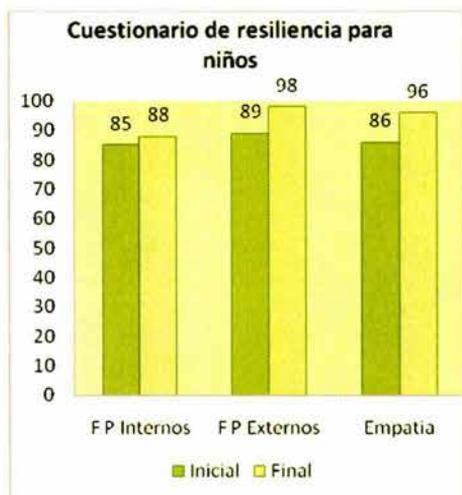
Ahora bien, como parte de la evaluación formativa y continua, al finalizar cada tema de la intervención se realizó una evaluación por niño a través de categorías especificadas para determinar si se alcanzaron o no los objetivos de ese tema, los aprendizajes esperados, así como el desempeño durante la sesión. Cuando no era así, modificábamos y ajustábamos nuestras acciones para lograr que cada niño se integrara y lograra alcanzar los propósitos. Para realizar la evaluación continua de los productos hechos por los niños, así como su desempeño en las mismas, se elaboraron los criterios que conformaron la “Rubrica de Autorregulación emocional y Solución Pacífica de conflictos”; en la Tabla 4 se puede apreciar una sección de esta rúbrica.

Tabla 4. Ejemplo de la “Rúbrica de Autorregulación Emocional y Solución pacífica de Conflictos” para evaluar el tema de *Conflicto y solución pacífica*

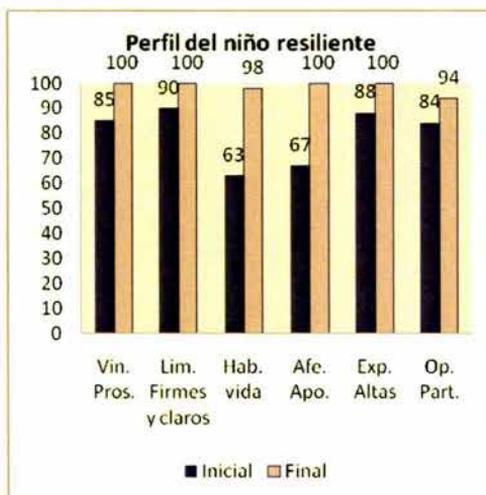
| NO POSEE LA HABILIDAD | INSUFICIENTE HABIL | EXPERTO |
|---|---|---|
| CONFLICTO Y SOLUCIÓN PACÍFICA | | |
| No comprende qué es un conflicto ni qué es una solución pacífica. | Posee ciertas nociones de lo que es un conflicto y una solución pacífica. Aprende qué es un conflicto y una solución pacífica. | Comprende qué es un conflicto y que es la solución pacífica |

Los resultados se presentan por niño en una gráfica donde se vislumbra el criterio cualitativo que alcanzó por tema. Permittiéndonos comprender mejor la adquisición, aprendizaje y prácticas de estrategias vistas a lo largo de la intervención.

3.1 Caso "Mo"



Gráfica 1. "Cuestionario de Resiliencia para Niños"

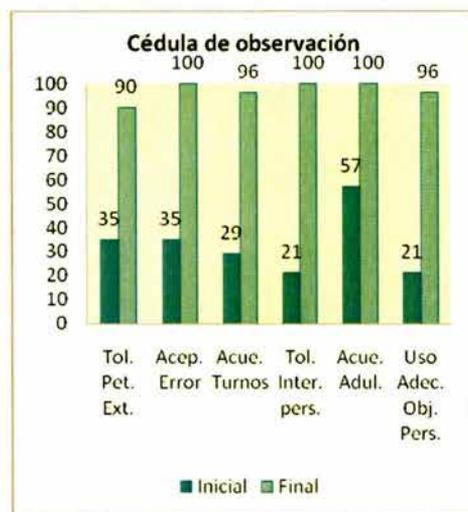


Gráfica 2. "Perfil del Niño Resiliente"

En la gráfica 1 se observó que los *factores protectores internos* muestra un incremento de 3% llegando a 88% en cuanto a las dos evaluaciones. Mientras que en los *factores protectores externos* en la evaluación inicial obtuvo 89%, incrementándose a 98% en la evaluación final siendo el porcentaje más alto. Finalmente en *empatía* mostró incremento de 10% aumentando después de la intervención a 96%. Cabe resaltar que estos dos últimos son en los que se observa mayor cambio en cuanto a la evaluación inicial y final.

En la gráfica 2 se aprecia que en la evaluación inicial el puntaje más bajo fue de 63% que corresponde a *Habilidades para la vida* y el más alto fue 90% que corresponde a *Límites firmes y claros*, los demás puntajes están intermedios a ellos. En la evaluación final se puede apreciar que todos los puntajes se elevan, llegando así en cuatro de ellos hasta un 100% (vínculos prosociales, límites firmes y claros, afecto y apoyo y expectativas altas); los otros dos: *Oportunidades de participación* con 94% y *Habilidades para la vida* con 98%.

En todas las categorías de la Gráfica 2 existe un incremento después de la intervención, en los que mayor se observa son en *Habilidades para la vida* y *Afecto y apoyo*, con 35% y 33% respectivamente.



Gráfica 3 "Cédula de observación"



Gráfica 4 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 3 se describe la Cédula de Observación; en ella se puede apreciar un incremento después de la intervención de todos los componentes de la misma. En la evaluación inicial el puntaje más alto fue *Acuerdos con adultos* con un puntaje de 57%; los puntajes más bajos fueron *Tolerancia cuando se transgreden intereses personales* y *Uso adecuado de objetos personales* los cuales cuentan con 21%.

Sin embargo, en la evaluación final se muestra un incremento en los componentes de *Aceptación de errores*, *Tolerancia cuando se transgreden intereses interpersonales* y *Acuerdos con adultos* los cuales llegan a 100%; mientras que el puntaje más bajo fue en *Tolerancia hacia peticiones externas* con 90%. Aunado a lo anterior, la categoría que muestra un mayor cambio entre una evaluación y otra fue *Tolerancia cuando se transgreden intereses personales* con 79%, cabe señalar que, en la evaluación inicial fue el puntaje más bajo y en la final el más elevado.

Los resultados de la gráfica 4 muestran que de los 18 temas abordados durante la intervención, en 14 alcanza la categoría *Experto* ello equivale al grado máximo esperado en la comprensión y utilización de estrategias. En tres temas alcanza la categoría de *Hábil* que indica la obtención de las estrategias a un nivel práctico, pero que pueden ser mejoradas; sólo en el tema de *Cooperación y Colaboración* indica que *No posee la habilidad*; sin embargo los temas subsecuentes que trabajó en grupo necesitaron de esta habilidad por tanto si logra ser experto en esto.

- Análisis

Los resultados condensan la información recabada a lo largo de toda la intervención y muestran el avance que tuvo el “caso Mo” en el desarrollo de habilidades en solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional. Un ejemplo de la utilización de estrategias tales como dialogar y esperar turnos ante un desacuerdo se recupera de una grabación hecha durante una de las sesiones:

Durante la sesión se observó un video y comentó lo sucedido.

Mo: Dos niños estaban jugando en el patio y el niño le pegó a la niña y los llevaron con la directora y ella los mandó con una niña que hizo la mediación se escucharon y respetaron sus turnos *aquí casi nadie lo hace y así fue como llegó a un acuerdo rápido y sin problemas y ya los dos pusieron un acuerdo que firmaron para que no siguieran peleando.*

Ro: estoy de acuerdo con “Mo” pero no me gustó como lo expresó contra nosotros porque lo dijo como si no pudiéramos hacerlo en vez de que dijera sí pueden hacer esto y en vez de que dijera por ejemplo: no respetan turnos pero lo pueden mejorar no me gusto cómo lo dijo contra nosotros.

Mo: sí pero cuando hay un problema nadie espera su turno y todos hablan al mismo tiempo porque nadie quiere hacerse responsable de lo que hizo y por eso no solucionamos nada y nos regañan.

Facilitadora: ¿y qué podrían hacer para respetar sus turnos?

Mo: levantar la mano, así todos te ponen atención y esperas tu turno.

Ro: sí eso está mejor.

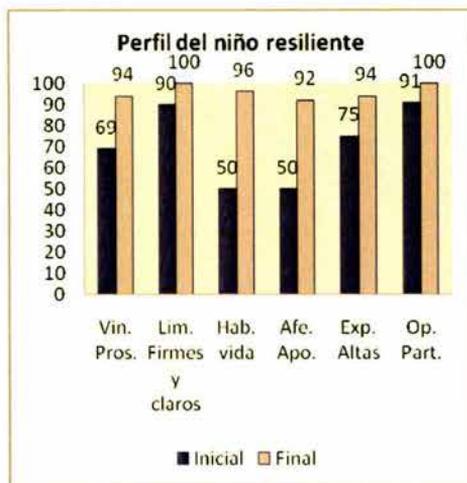
La Cédula de observación en este caso, captura diferentes tipos de conflictos y qué estrategias utilizó para resolverlos pacíficamente. También cómo comenzaba a emplear técnicas como tiempo fuera, respirar profundo o pensar en algo chistoso cuando se sentía

estresado o enojado. Todas estas estrategias catalogadas en la Rueda de Resiliencia como habilidades para la vida y que contribuyen en la construcción de resiliencia, de manera que sus rasgos resilientes mejoraron considerablemente. Si tomamos en cuenta lo que plantea Henderson y Milstein (2003) con respecto a las Habilidades para la Vida dar una solución pacífica a los conflictos y lograr autorregulación emocional, contribuyen a mejorar la conducta resiliente del caso "Mo".

3.2 Caso "Ro"



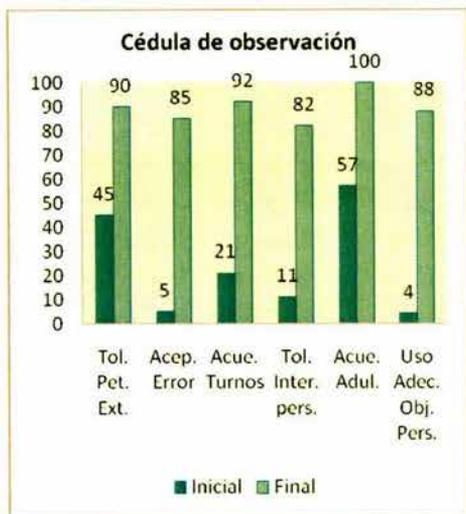
Gráfica 5 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"



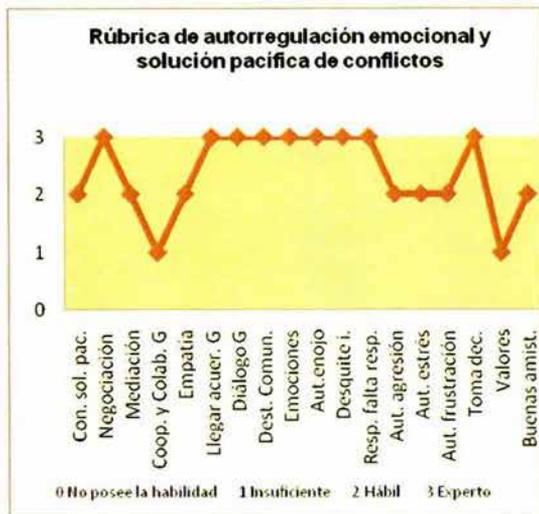
Gráfica 6 "Perfil del niño resiliente"

En la gráfica 5 se puede observar un incremento en casi todas las categorías, por lo cual se puede ver que los *Factores protectores externos* muestran un incremento de 10% llegando así a obtener 100%; la *Empatía* muestra un aumento de 4% llegando a 82%, siendo el porcentaje más bajo en ambas evaluaciones; en cambio los *Factores protectores internos* se mantuvieron con 94% en la evaluación inicial como en la final.

En la gráfica 6 se aprecia que todos los componentes evaluados aumentaron. *Habilidades para la vida* fue el que mostró mayor aumento partiendo de 50% llegando así hasta 96%; en *Límites firmes y claros* y *Oportunidades de participación significativa* alcanzó el 100%; por otro lado *Vínculos prosociales* tuvo un incremento de 25% y *Expectativas altas* 19%, donde ambos llegaron a 94%; por último *Afecto y apoyo* fue el que tuvo un puntaje de 92% en la evaluación final siendo así el más bajo, sin embargo obtuvo un crecimiento de 42%.



Gráfica 7 "Cédula de observación"



Gráfica 8 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

La gráfica 7 muestra incremento muy importante en todas las categorías. Se observa que el puntaje más alto en la evaluación inicial y final fue *Acuerdos con adultos* con 57% y 100% respectivamente; en *Acuerdos en los turnos* tuvo un incremento de 71% llegando a ser uno de los más altos con 92%, al igual que *Tolerancia hacia peticiones externas* obtuvo 90%. De los puntajes más bajos fueron con 88% *Uso adecuado de objetos personales*, cabe mencionar que fue el que mostró mayor crecimiento con 84%, siendo el más bajo en la evaluación inicial; después le sigue *Aceptación de errores* con 85% y el puntaje más bajo fue *Tolerancia de intereses personales* con 82%.

La gráfica 8 muestra las categorías alcanzadas en cada tema, se observa que llegó a ser *Experto* en 9 de los 18 temas abordados; *Hábil* en 7, e *Insuficiente* en 2 correspondientes a *Cooperación y colaboración* y *Valores*; sin embargo, las habilidades y propósitos de estos temas se alcanzaron en sesiones posteriores, durante dinámicas en las cuales se trabajó en equipo.

El caso "Ro" analizó un conflicto en la sesión el "Desquite es ineficaz", en el cual se planteaba la situación ficticia de un niño llamado Alexis que necesitaba usar lentes. Sin embargo, por las burlas que recibía no los usaba, lo cual ocasionó que se tropezara con

una mochila y el dueño de ésta se enojó y a partir de ese momento se burló de el niño por usar lentes. Su análisis fue el siguiente:

Facilitadora: ¿es correcto burlarse de las personas cuando cometen algún error?

Ro: No tienen que burlarse de él y es desagradable. Y es algo normal y entonces no tendrían que burlarse de él y a ellos también le podría pasar y a Alexis no le gustaría que se burlaran de ellos.

Facilitadora: cuándo se enojan con alguien que comete un error, ¿es correcto hacer lo que el niño hizo con Alexis?

Ro: no porque es de mala educación burlarse y lastimamos sus sentimientos

Facilitadora: si fueras el niño al que Alexis pateó la mochila ¿qué le dirías?

Ro: No te preocupes ¿éstas bien?

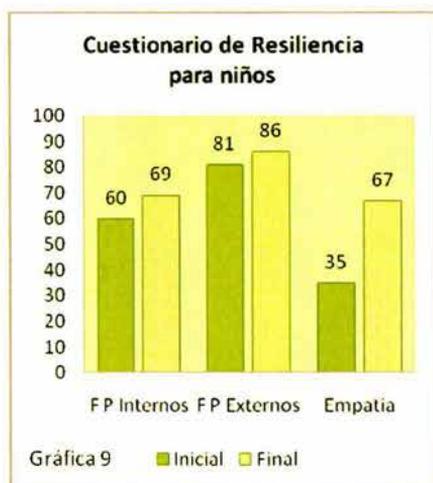
- Análisis

El caso "Ro" mostró un cambio favorable en cuanto la conducta y rasgos resilientes. Sin embargo, ya contaba con puntajes elevados y después de la intervención mostró un incremento en el *Perfil del niño resiliente* (Gráfica 6) llegando a cubrir hasta un 100%. El que tuvo mayor incremento fue Habilidades para la vida, lo anterior puede deberse a que la intervención estuvo enfocada principalmente a Autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos, lo cual entra dentro de esta categoría.

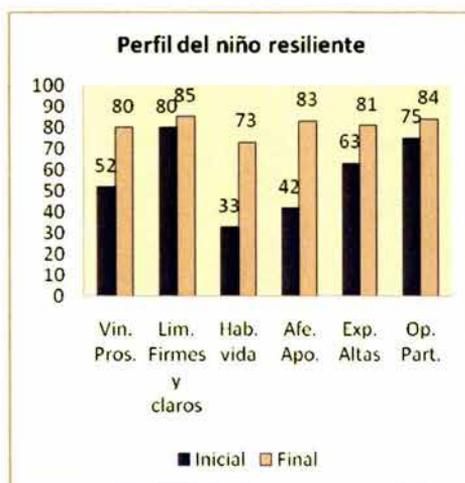
En cuanto a las estrategias con las que contaba para resolver sus conflictos eran insuficientes o eran mal aplicadas, después de la intervención mostró una mejoría al aplicar las técnicas y es más consciente de que es una estrategia de solución de problemas pacífica. Se debe seguir trabajando para que después de la intervención y fuera de la institución pueda hacer uso de las mismas.

A lo largo de la intervención se muestra un avance progresivo hasta "Aprender a responder ante la falta de respeto", ya que al inicio alcanza las primeras categorías y posteriormente se mantiene en "Experto"; sin embargo, en la parte final de ésta se percibe un poco inestable, ya que llega a obtener insuficiente. En general la intervención logró los objetivos ya que se percibe un cambio favorable. Haciendo una comparación entre el antes y después; pudo favorecer en gran parte el que haya asistido todos los días.

3.1 Caso "Lu"



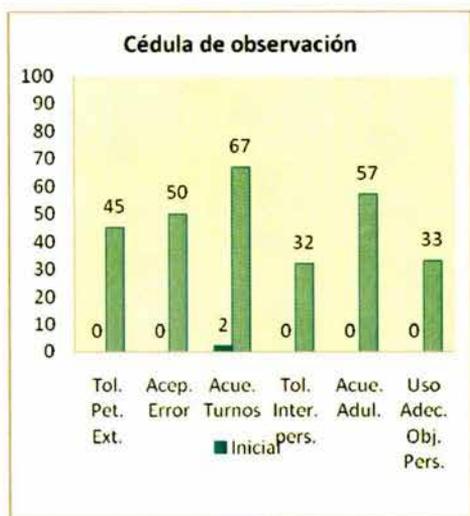
Gráfica 9 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"



Gráfica 10 "Perfil del niño resiliente"

En la gráfica 9 se percibe que en los *Factores protectores internos* tuvo un crecimiento de 9%, llegando así a 69%. En los *Factores protectores externos* el puntaje llegó hasta 86% en la evaluación final creciendo un 5%; sin embargo en *Empatía* muestra el mayor incremento de 32%, quedando en 67%, sin embargo, en ambas evaluaciones de esta categoría es la más baja.

En la gráfica 10 se vislumbra que los puntajes más altos en ambas evaluaciones fueron *Límites firmes y claros* en el cual llegó en la inicial a 80% y en la final a 85% y *Oportunidades de participación* con 75% y 84% respectivamente (categorías en las que menos incremento se observó). Por otro lado, en las que obtuvo mayor crecimiento entre una evaluación y otra son *Afecto y apoyo* con 41% y *Habilidades para la vida* con 40%, éste último obtuvo la puntuación más baja después de la intervención. Los siguientes factores se muestran intermedios en ambos casos. *Expectativas altas* con 81% y *Vínculos prosociales* con 80%.



Gráfica 11 "Cédula de observación"



Gráfica 12 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 11 se observó que en la evaluación inicial los puntajes estaban en cero a excepción de *Acuerdo en los turnos* que tiene 2%. Ya en la evaluación final se aprecia que todos los puntajes incrementan siendo el mismo *Acuerdo en los turnos* quién tiene el puntaje más alto con 67%. En puntajes intermedios se encuentran *Acuerdos con adultos* con 57%, *Aceptación de errores* con 50% y *Tolerancia a peticiones externas* con 45%. Por otro lado, *Uso adecuado de objetos personales* con 33% y *Tolerancia de intereses personales* con 32% son los más bajos.

En la gráfica 12 se aprecia que durante las primeras sesiones el desempeño del caso "Lu" es *Insuficiente*, que a lo largo de la intervención logró mejorar llegando a categorías como *Hábil* (9 temas) y *Experto* (7 temas); además cabe resaltar que se mantuvo entre estas dos categorías durante el resto del taller.

Fuera del contexto estructurado en la hora de juego, se presentó un conflicto lo que llevó a que la guía educativa a preguntarles como resolverían un conflicto, los niños de la Casa-Hogar hicieron propuestas para solucionarlo y ocurrió lo siguiente:

Gui: "Je" y otro chico de secundaria se golpean muy fuerte y de igual forma los más pequeños lo están haciendo. ¡Esta situación no puede seguir así!

Cada niño dio una propuesta

Niño 1: *¡hay que acusarlo, no decir ni hacer nada si me pega (ignorarlo)!*

Lu: *¡eso no es manera de solucionarlo hay que expresar lo que sentimos y si no podemos solucionarlo solos entonces pedir ayuda a "Ma" a "Ce" o a "An"!*

- Análisis

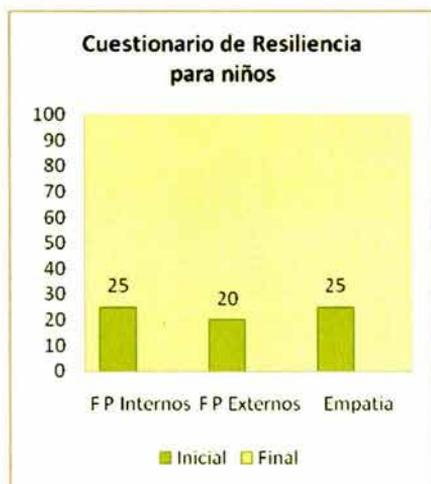
Los resultados del Caso "Lu" arrojan información de una diferencia entre la evaluación inicial y final en los instrumentos que evalúan rasgos resilientes, así como los elaborados para evaluar las estrategias de solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional.

En cuanto al empleo de las estrategias que se abordaron durante las sesiones de intervención, podemos decir que en la evaluación inicial se aprecia un porcentaje de cero lo que significa que no posee dichas estrategias, sí comparamos con la evaluación final que tiene una media del 60 % hay una diferencia sustancial, ya que el niño las practica; sin embargo, es importante reforzar aún más las mismas de modo tal que logre asimilarlas y utilizarlas con mayor éxito.

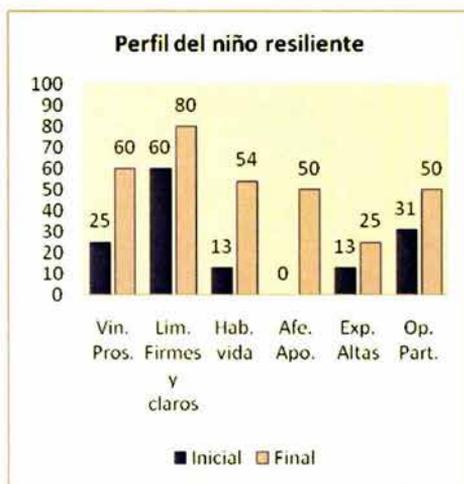
La evaluación continua a través de la rúbrica, vislumbra los logros alcanzados por el niño a lo largo de las sesiones y cómo su desempeño se mantuvo en *Hábil* y *Excelente*, lo que permitió determinar el alcance de los propósitos y aprendizajes esperados en cada tema. Relacionado con lo anterior ante el surgimiento de conflictos durante la interacción diaria, se observó si empleaba o no dichas estrategias, el fragmento del diálogo antes mencionado demuestra las habilidades para proponer soluciones pacíficas ante un conflicto, así como la anticipación de las consecuencias de tomar decisiones, cómo expresar los sentimientos y emociones que surgen durante las diferencias.

3.3 Caso "Je"

El Caso "Je" fue irregular en la asistencia al taller y a partir de la sesión del tema de "Aprender a responder ante la falta de respeto" dejó totalmente de asistir a la Casa-Hogar. Debido a lo anterior, en el "Cuestionario de Resiliencia para Niños" sólo se tuvo la evaluación inicial; en el "Perfil del Niño Resiliente" y en la "Cédula de observación" se realizaron ambas evaluaciones, pero el corte de la evaluación final se hizo hasta el día que dejó de asistir el caso "Je", lo anterior fue posible gracias a las notas anecdóticas en las bitácoras y a nuestras observaciones. En el caso de la "Cédula de observación" se evaluó con los productos obtenidos durante las sesiones a las que asistió.



Gráfica 13 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"

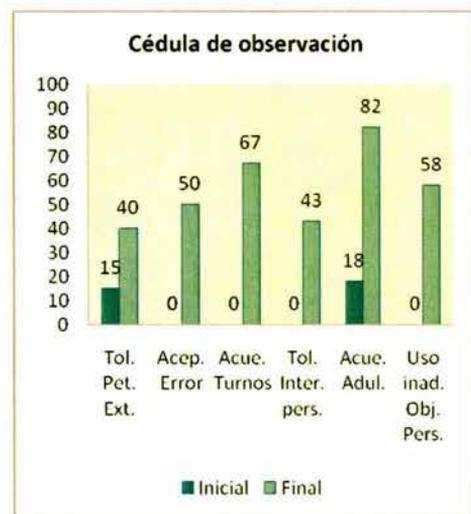


Gráfica 14 "Perfil del niño resiliente"

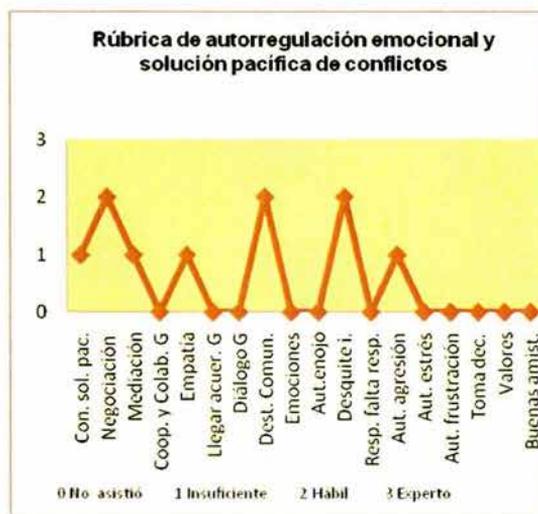
Aunado a lo anterior, en la gráfica 13 se observó que sus puntajes no rebasan el 25%, siendo los más elevados los porcentajes correspondientes a *Empatía* y *Factores protectores internos*; el más bajo *Factores protectores externos* con 20%.

La gráfica 14 muestra que los porcentajes de la evaluación final, con respecto a la inicial incrementan. En la primera evaluación el porcentaje más alto fue *Límites firmes y claros* y el más bajo *Afecto y apoyo* con 0%. Ya en la final *Límites firmes y claros* con 80% sigue siendo el más alto, seguido de *Vínculos prosociales* con 60%. En los puntajes

intermedios se encuentran: *Habilidades para la vida* con 54% y con 50% se encuentran *Afecto y apoyo* y *Oportunidades de participación* significativa. Por último el porcentaje más bajo es *Expectativas altas* con 25%.



Gráfica 15 "Cédula de observación"



Gráfica 16 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

La gráfica 15 tiene puntajes altos en *Acuerdos con adultos* con 18% y *Tolerancia a peticiones externas* con 15%; sin embargo, los demás se encontraban al inicio en 0%. Ya en la evaluación final los puntajes tienen un incremento, siendo *Acuerdos con adultos* el más alto de nuevo con 82%; seguido de *Acuerdos en los turnos* con 67%. En los puntajes intermedios se encuentran *Uso adecuado de objetos personales* 58% y *Aceptación de errores* con 50%. Por último se encuentran los puntajes más bajos que son *Tolerancia de intereses personales* con 43% y 40% para *Tolerancia a peticiones externas*"

En la gráfica 16 se puede apreciar que la evaluación en el Caso "Je" fue insuficiente, debido a factores externos (fuera de nuestro control) como la ausencia constante del niño a la Casa-Hogar lo que pudo afectar la adquisición de las habilidades ya que como se observa logró la categoría *hábil* sólo en 3 temas de la intervención.

Se recuperó la siguiente grabación de un conflicto que tuvo con el Caso "Je":

Lu: ¡Ay! "Je" quítate, mira dámelo, que me lo des.

Je: ¡te voy a pegar!

Guiá: oye "Je" "Le" ¿qué les pasa? ¿Por qué le pegas "Je"? ya les he dicho que no se lleven así ¿qué no entienden?

Lu: es que "Je" empezó le dije que me prestara la grabadora.

"Je": no cierto me la arrebató, no me la pidió

Lu: no cierto

"Guiá": ya van a empezar otra vez, "Je" ya habíamos hablado y quedaste en que ya no ibas a pegar. Y tú "Lu" yo vi todo ¿por qué no dices la verdad? no se la pediste.

Lu: ¡bueno si, no se la pedí, porque no me la hubiera prestado! bueno ya perdón "Je" toma.

Gui: y tu "Je" ¿ya no vas a decir nada?

"Je": si, perdón "Lu" es que me haces enojar, ya no te vuelvo a pegar.

- Análisis

Se podría pensar que el desarrollo de las habilidades del Caso "Je" fue demeritado por las constantes faltas a la Casa-Hogar y a las sesiones de intervención. Se tornó complicado poder integrar y cohesionar al niño en estas nuevas prácticas debido a su poco conocimiento de los temas abordados. Sin embargo los resultados muestran modificaciones importantes tanto en los rasgos resilientes, como en la utilización de algunas de estas herramientas que se ven reflejadas en los índices graficados en la cédula de observación.

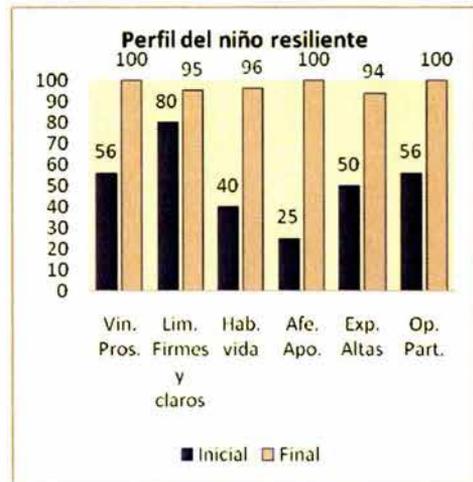
Por otro lado, la rúbrica para evaluar los productos y desempeño a lo largo de la intervención mostró datos interesantes, sólo en las sesiones en las que acudió alcanzó una categoría de hábil e insuficiente, lo que tal vez indica que el proceso de aprendizaje, adquisición y practica de estas herramientas se vio mermado.

Este caso debe ser aun reforzado en los temas y habilidades que hicieron falta para que pueda mejorar estas habilidades, ya que como se vislumbra en el extracto de la bitácora, apenas lograba emplear estrategias que le permitiesen solucionar sus conflictos pacíficamente autorregular sus emociones y mejorar sus rasgos resilientes.

3.4 Caso “Ru”



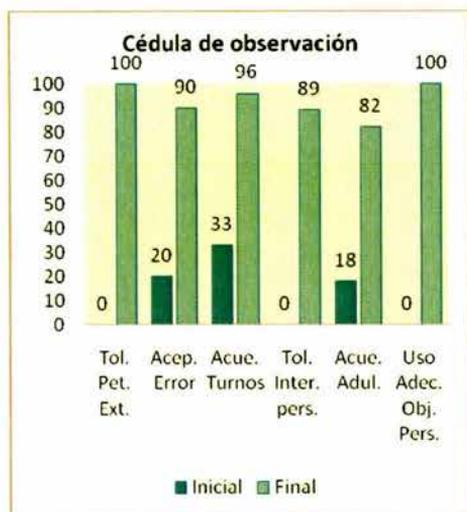
Gráfica 17 “Cuestionario de Resiliencia para Niños”



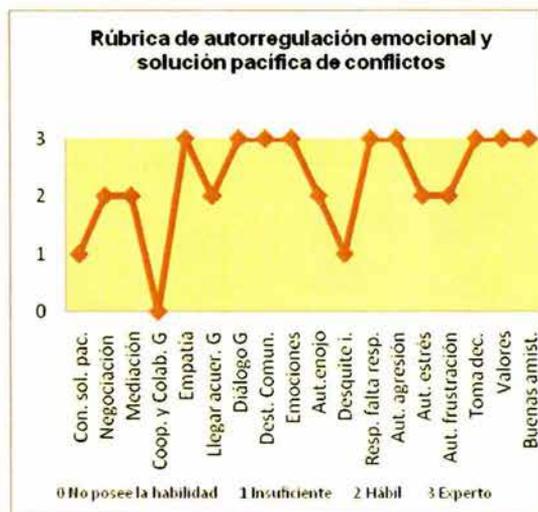
Gráfica 18 “Perfil del niño resiliente”

La gráfica 17 muestra un incremento del 100% en la evaluación final. Las diferencias son muy marcadas por ejemplo en *Empatía* de 75% sube a 100% (habiendo una diferencia de 25%), los *Factores protectores externos* de 82% llega 100% (deja ver un aumento de 18%) y los *Factores protectores internos* de 52% llegan a 100% con una diferencia de 48%.

El *Perfil del niño resiliente* (gráfica 18) arroja aumentos en todos los puntajes de la evaluación inicial a la final. Se alcanza el 100% en *Vínculos prosociales*, *Oportunidades de participación significativa* y *Afecto y apoyo*. En el caso de este último se percibe que fue el que obtuvo la puntuación más baja en la primera evaluación y el mayor aumento en la final con 75%. Las demás categorías se encuentran después de la intervención de la siguiente manera: *Habilidades para la vida* con 96%, teniendo un crecimiento de 56%; *Límites firmes y claros* con 95% y *Expectativas altas* con 94%.



Gráfica 19 "Cédula de observación"



Gráfica 20 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 19 se aprecia que en la evaluación inicial aparecen tres ceros y el puntaje más alto fue *Acuerdo en los turnos* con 33%. Ya en la final se alcanza el 100% en *Tolerancia a peticiones externas* y *Uso adecuado de objetos personales*, cabe destacar que en ambos había obtenido 0% en la inicial. Después se encuentra *Acuerdos en los turnos* con 96%; *Aceptación de errores* con 90%; *Tolerancia de intereses personales* con 89% siendo este el otro que había obtenido 0%; y el puntaje más bajo es *Acuerdos con adultos* con 82%.

La gráfica 20 muestra las categorías alcanzadas por el caso 5, durante las primeras sesiones se observa que alcanza categorías como *Insuficiente* o *No posee la habilidad*; sin embargo, en otros temas logró llegar a categorías como *Experto* y *Hábil*.

De la bitácora se extrajo el siguiente fragmento, sobre un conflicto entre Caso "Ru" y otro niño de la Casa-Hogar, que surgió durante la hora de tareas:

Ru discutió con Ma, al darse cuenta de que estaba muy enojado lo dejó hablando sólo y vino con una facilitadora y dijo: ¡es que Ma siempre hace lo que quiere y nadie le dice nada y ya quería pegarle, pero pensé en las cosas que dijeron en el taller y vine contigo... ¡Si estoy muy enojado, le quiero pegar!, voy a contar hasta 10 y a respirar... ¡si ayuda eh!

- Análisis

Los resultados del Caso "Ru" muestran un cambio favorable tanto en los rasgos resilientes como en las habilidades y herramientas para solucionar sus conflictos de forma pacífica y autorregular sus emociones. Paulatinamente fue poniendo en práctica las herramientas y conductas necesarias para la solución de un conflicto, ello se muestra la Cédula de Observación. De igual forma, los criterios que alcanzó a lo largo de la intervención, que fueron registrados y evaluados con ayuda de la rúbrica, evidencian el fortalecimiento de estas herramientas y habilidades.

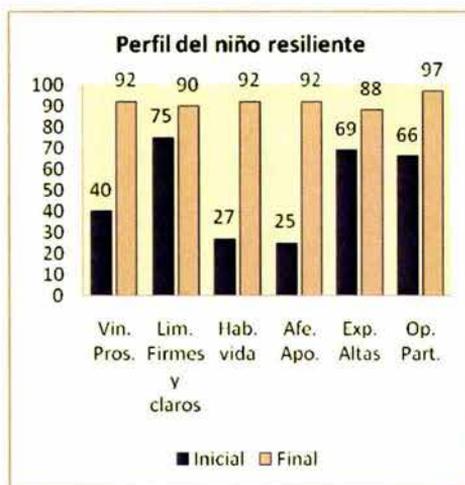
Como observamos los rasgos resilientes, antes y después de la intervención, denotan cambios favorables (aumentan después de la intervención), tal vez porque comenzó a practicar estas habilidades dentro de la Casa-Hogar como se observa en el extracto de la bitácora.

Es importante destacar que el Caso "Ru" no faltó a ninguna de las sesiones y tal vez esto promovió el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades, parece ser que ahí se presentó el contexto ideal donde se modelaron, retroalimentaron y practicaron todas las herramientas que se consideran necesarias para solucionar conflictos de forma pacífica y autorregular sus emociones.

3.5 Caso "Ri"



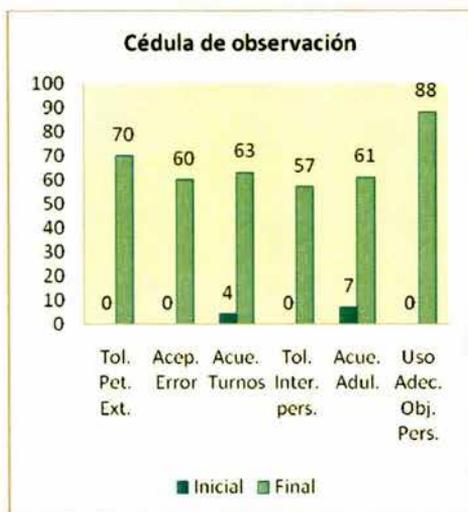
Gráfica 21 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"



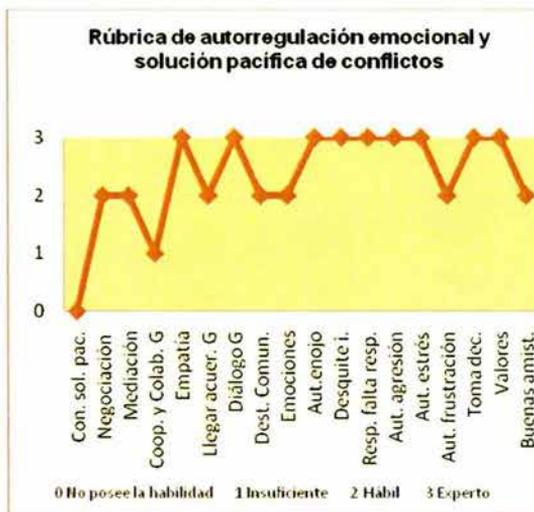
Gráfica 22 "Perfil del niño resiliente"

En la gráfica 21 se puede observar que todos los puntajes aumentaron. Los *Factores Protectores internos* muestran un incremento de 21% llegando a 77%. En los *Factores protectores externos* siendo el porcentaje más bajo en ambas evaluaciones con 43% en la inicial y en la final llega a 68%; la *Empatía* es quien tiene el mayor crecimiento con 32% quedando en 78%.

En la gráfica 22 se observa que en la evaluación inicial el puntaje más alto fue *Límites firmes y claros* con 75%, por otro lado *Habilidades para la vida* con 27% y *Afecto y apoyo* con 25% fueron los puntajes más bajos. Ya en la evaluación final *Oportunidades de participación significativa* fue el más alto con 97%; con 92% se encuentran *Vínculos prosociales*, *Habilidades para la vida* y *Afecto y apoyo* siendo estos últimos los que más incrementaron respecto a las dos evaluaciones con 65% y 67% respectivamente. Por otro lado, los puntajes más bajos y que mostraron menor cambio entre las evaluaciones fueron *Límites firmes y claros* con 90% y *Expectativas altas* con 88%.



Gráfica 23 "Cédula de observación"



Gráfica 24 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 23 se aprecia que en la evaluación inicial *Acuerdos con adultos* es quien tiene el puntaje más alto con 7%, le sigue con 4% *Acuerdo en los turnos*, y los demás tienen un 0%. Ya en la evaluación final, *Uso adecuado de objetos personales* es la puntuación más alta con 88%, enfatizando que parte de 0% en la inicial y de igual forma *Tolerancia a peticiones externas* obtiene 70%. Por otro lado, en las otras categorías los puntajes se encuentran entre 63% y 57% quedando de la siguiente manera: *Acuerdos en los turnos* 63%, *Acuerdos con adultos* 61%, *Aceptación de errores* 60% y el puntaje más bajo *Tolerancia de intereses personales* con 57%.

Para el caso 6 gráfica 24 arroja las categorías alcanzadas durante el desarrollo de cada sesión, a lo largo de la intervención. Se observa el alcance de categorías tales como *Experto* en 9 de las sesiones y *Hábil* en las restantes; sólo dos sesiones (durante el inicio de la intervención) son categorizadas en *Insuficiente* y *No posee la habilidad*; sin embargo, estos temas se reforzaron y practicaron durante las demás sesiones.

Presentamos el extracto de una situación donde el Caso "Ri" ayuda a solucionar un conflicto:

Durante la hora de juego "Lu" fue empujado por "Em", esto hizo que "Lu" quisiera golpearlo; sin embargo, "Ri" y "Ru" mediaron la situación

Ru: cálmate, respira chavo ¿por qué quieres pegarle?

Lu: Porque me empujo.

Em: si pero no lo hice a propósito fue sin querer.

Ri: ah pues pídele una disculpa a Lu.

Em: Lu discúlpame

Lu: si

Ri y Ru: si bueno ahora ya vamos a seguir jugando.

- Conclusión.

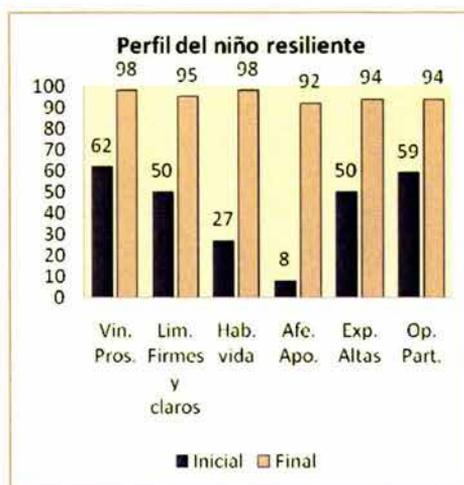
Las habilidades para solucionar conflictos de forma pacífica y autorregular las emociones en el Caso "Ri" aumentaron, lo que indica que las ponía en práctica durante situaciones problemáticas con sus compañeros dentro de la Casa-Hogar, por otro lado en las sesiones de intervención las categorías que alcanzó durante los primeros temas no fueron muy satisfactorios; consideramos que éstas fueron preparando el camino para ambientar al niño dentro de un contexto diferente al que normalmente estaba acostumbrado a que antes de la intervención solucionaba sus conflictos de manera agresiva.

Ahora bien, los registros anecdóticos (bitácora y cédula de observación) muestran el uso de estas estrategias (para autorregular sus emociones y solucionar pacíficamente sus conflictos), ya que Caso "Ri" los empleaba en acontecimientos reales con conflictos que surgían entre él y los niños durante su convivencia diría, así como la utilización de habilidades y herramientas como la mediación para ayudar a otros compañeros menos expertos en la solución de alguna diferencia.

3.6 Caso "El"



Gráfica 25 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"

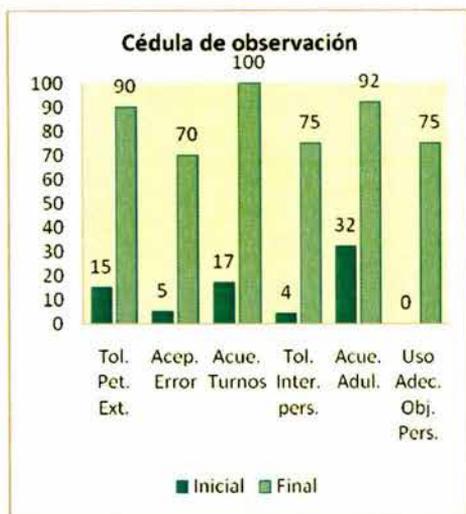


Gráfica 26 "Perfil del niño resiliente"

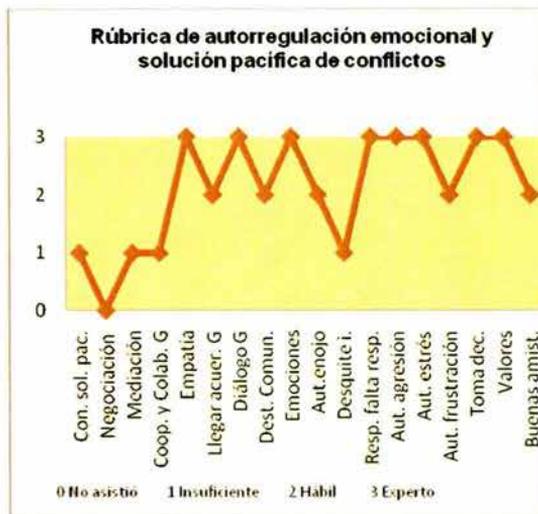
En la gráfica 25 se aprecia que Los *Factores protectores internos* tuvieron un incremento de 23% llegando a 73%, los *Factores protectores externos* llegaron a 82% cabe resaltar que es el porcentaje más alto y con la mayor diferencia entre la evaluación inicial y final con 46% y la *Empatía* llegó hasta 75% también con una diferencia entre una evaluación y otra de 45%.

En la gráfica 26 se observa que hay un aumento considerable en todas las categorías del Perfil del Niño Resiliente; ya que los puntajes en la evaluación inicial permanecían entre 8% y 62% y en la final con puntajes que van desde 92% hasta 98%.

En la evaluación inicial el porcentaje más alto fue *Vínculos prosociales* con 98% y el más bajo *Afecto y apoyo* con 8%. En la final, se encontró que el puntaje más alto vuelve a ser *Vínculos prosociales*, y también *Habilidades para la vida* ambos con 98%. El puntaje más bajo vuelve a ser *Afecto y apoyo* con 92%, sin embargo, éste tiene el mayor incremento entre una evaluación y otra con 84%. Los demás puntajes quedan de la siguiente manera: *Límites firmes y claros* 95% y con 94% *Expectativas altas y Oportunidades de participación significativa*.



Gráfica 27 "Cédula de observación"



Gráfica 28 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 27 se vislumbra que hay aumento importante en los porcentajes respecto a las dos evaluaciones. Por un lado se encontró que en la evaluación inicial el porcentaje más alto es 32% que corresponde a *Acuerdos con adultos* y el más bajo es *Uso adecuado de objetos personales* con 0%. En la evaluación final todos los porcentajes se elevan ya que alcanzan porcentajes entre 100% y 70%; el porcentaje más elevado corresponde a *Acuerdo en los turnos* (100%), además es la categoría en la que observa mayor aumento entre una evaluación y otra con 83% y el más bajo *Aceptación de errores* (70%), sin embargo, su incremento en la evaluación final es de 65%; al igual que *Acuerdos con los adultos* con 60% y *Uso adecuado de objetos personales* con 75% (partió de 0%)

El desempeño del Caso "E1" durante las primeras sesiones logró categorías muy bajas como lo es *Insuficiente*; sin embargo a partir del tema 5 en adelante se observan mejores resultados llegando a las categorías de *Experto* y *Hábil*.

Presentamos un extracto de la bitácora donde "El" solucionó un conflicto de manera pacífica:

"El" estaba sentado haciendo su tarea luego "Ju" y comenzó a encimársele y a preguntarle qué estaba haciendo. Le quitaba el lápiz y quería jugar con "El". "El" cuál volteó muy enojado y lo bajo con brusquedad de la mesa, cerró los ojos, respiró y habló con "Ju":

El: "Ju" déjame estoy haciendo tarea no estoy jugando, cuando tú haces tus cosas yo no te molesto porque te enojas ¿no? vete y juega con "Di" y luego juego contigo ¿sí?

- Conclusión.

Como se observó en la Cédula de Observación Caso "El" al inicio presenta indicios de poseer ciertas habilidades para solucionar conflictos. Conforme avanzan las sesiones de intervención su desempeño en ellas mejora ya que pone en práctica todas estas estrategias. La cédula tiene un incremento en la utilización de las mismas, éstos podrían indicar que se lograron fortalecer las estrategias para solucionar conflictos de manera pacífica y autorregular sus emociones lo que se apoya de algunos registro anecdóticos recuperados tanto en la cédula como en bitácora.

Con respecto a los rasgos resilientes, se observa un cambio en la percepción del niño acerca de cómo se evalúa a sí mismo ante situaciones donde se considera capaz de enfrentarse a dificultades. Ello se refleja en un asenso de 43 a 73 por ciento en la mayoría de los rubros del Cuestionario de Resiliencia para Niños. Por otra parte, el Perfil del Niño Resiliente arroja evidencia de un cambio favorable en la promoción de rasgos resilientes. Todo esto podría ser resultado del fortalecimiento de estrategias durante las sesiones del taller, además de la retroalimentación que recibía fuera de estas.

3.7 Caso "Em"

Referente a éste Caso, el niño "Em" también dejó de asistir en los últimos tres temas, además de que su asistencia fue irregular a lo largo del taller. Por otra parte, no fue considerado en la detección de necesidades ya que se incorporó a finales de noviembre y para éste mes ya se había realizado la aplicación de instrumentos. Para obtener la evaluación final del "Cuestionario de Resiliencia para Niños" se buscó al niño a inicios de septiembre, ya que se nos notificó que había regresado a la institución. En cambio, para el "Perfil del Niño Resiliente" y la "Cédula de Observación" la evaluación final la realizamos hasta el tema de Autorregulación de la frustración. Por último, para la Rúbrica se consideraron sólo las sesiones en la que asistió ya que eran de las únicas que se tenían audio-grabaciones, video-grabaciones, productos generados por el niño (individual o grupalmente) y fragmentos de la bitácora.



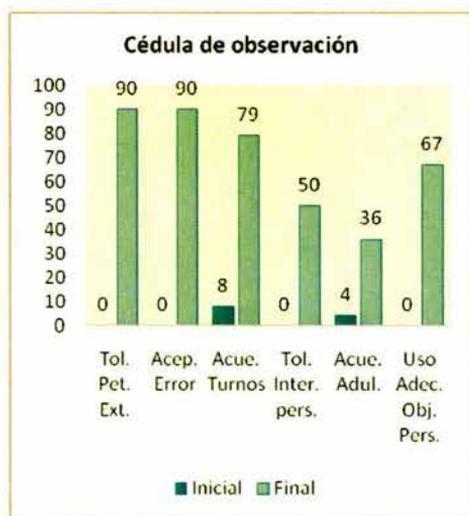
Gráfica 29 "Cuestionario de Resiliencia para Niños"



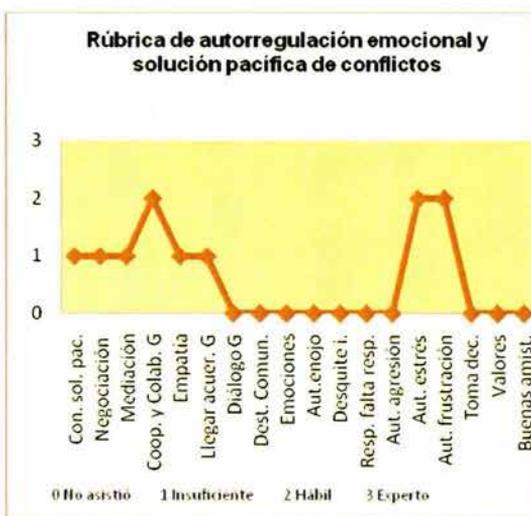
Gráfica 30 "Perfil del niño resiliente"

En la gráfica 29 se puede apreciar que dos de los porcentajes disminuyeron en la evaluación final y el otro se mantuvo igual. Los *Factores protectores internos* en la inicial obtuvo 54% y en la final 46%; del mismo modo *Empatía* 57% y 29% siendo el puntaje más alto en la inicial y en la final el más bajo; y *Factores protectores externos* se mantiene en 50%.

En la evaluación inicial la gráfica 30 se observa que tres categorías se encuentran en 0% y los otros tres con 50% siendo el más alto *Límites firmes y claros* y *Oportunidades de participación significativa*. En la evaluación final, todos los puntajes incrementaron, siendo el mayor *Vínculos prosociales* con 85%, *Límites firmes y claros* con 80%; en los puntajes intermedios se encuentran: *Expectativas altas* 75%, *Habilidades para la vida* 72%, (obtuvieron 0% en la primera evaluación), además fueron los que mayor incremento mostraron, y por último *Oportunidades de participación* con 71%. El puntaje más bajo fue *Afecto y apoyo* con 41%.



Gráfica 31 "Cédula de observación"



Gráfica 32 "Rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos"

En la gráfica 31 se observó que en la primera evaluación los porcentajes más altos son *Acuerdos en los turnos* y *Acuerdos con adultos* con 8% y 4% respectivamente; sin embargo, los demás tienen 0%. Lo que se modifica en la evaluación final, ya que con 90% *Tolerancia a peticiones externas* y *Aceptación de errores* se encuentran como los porcentajes más altos; como los intermedios *Acuerdos en los turnos* con 79% y con 67% *Uso adecuado de objetos personales*. Por último, los más bajos fueron *Tolerancia a intereses personales* y *Acuerdos con adultos* con 50% y 36%.

Los resultados de la rúbrica para este caso muestran la insuficiencia en la adquisición de habilidades debido tal vez a factores externos como lo fue su constante ausentismo a las sesiones de intervención.

A pesar de ésto se observó que el Caso "Em" estaba en proceso de asimilar las habilidades para solucionar conflictos. Un ejemplo de ello:

Durante la comida surgió un conflicto y un niño le dijo a una facilitadora:

Ja: ¡dile que se calme o me voy a parar a darle un cachetadón porque se está burlando de mi y ya le dije que no lo haga!

"Em" escuchó todo y comentó

Em: ¡No tienes porque pegarle, ¿qué eres un animal? Puedes pedirle ayuda a ellas o a "Ma" o a "Ce" para que les digas qué sucede y te ayuden"

- Análisis

El Caso "Em" presentó ausencias considerables en la casa-hogar que afectaron también las sesiones de intervención y su participación en ellas, pensamos que tal vez ello pudo haber sido un factor que afectó el proceso paulatino en la adquisición, desarrollo y prácticas de estas estrategias.

Como se aprecia en el "Cuestionario de Resiliencia para Niños", la evaluación inicial presenta un mayor puntaje que la final, cabe destacar que debido a la ausencia durante las últimas semanas previas al cierre por vacaciones de la Casa-Hogar no se pudo aplicar este instrumento, sino hasta 2 meses después. Por otra parte, durante la aplicación, el niño no se mostraba muy interesado, se distraía con facilidad e intentaba responder lo más pronto posible. Ello pudo afectar su percepción sobre sí mismo y ello podría explicar sus resultados porque no concuerdan con las observaciones realizadas por nosotras y que se reflejan en el instrumento "Perfil del Niño Resiliente" donde se observa que sus rasgos sí se fortalecieron.

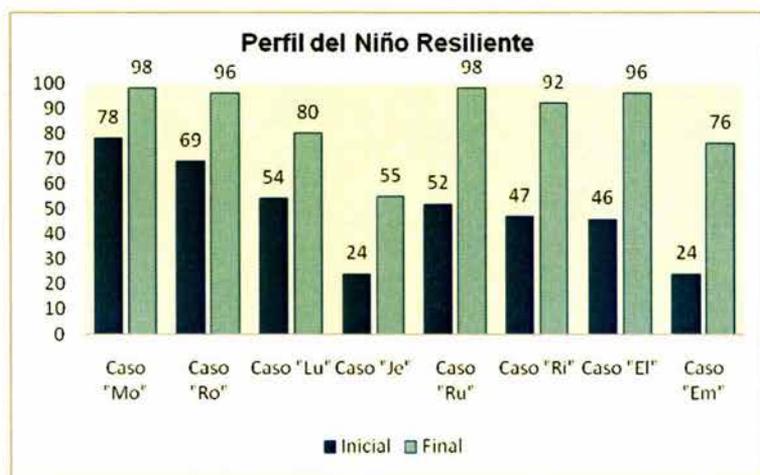
Otro factor que pudo haber influido en los resultados, es que al inicio del taller sus asistencias fueron constantes y pudo haber afectado de forma positiva, lo cual se refleja en el "Perfil del Niño Resiliente" ya que algunas categorías alcanzan el 90%.

A pesar de todos los factores ya mencionados los resultados de la Célula, la "Rúbrica" y algunos registros anecdóticos mostraron un cambio en cómo el niño solucionaba conflictos. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la viñeta cuando señala que es mejor hablar antes que agredir, escucha, cuestiona y propone soluciones no violentas.

3.8 Análisis grupal

Con el fin de analizar grupalmente los resultados de nuestra intervención elegimos dos instrumentos que son representativos, ya que el Perfil del Niño Resiliente evalúa resiliencia y por otro lado la Cédula de Observación solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional.

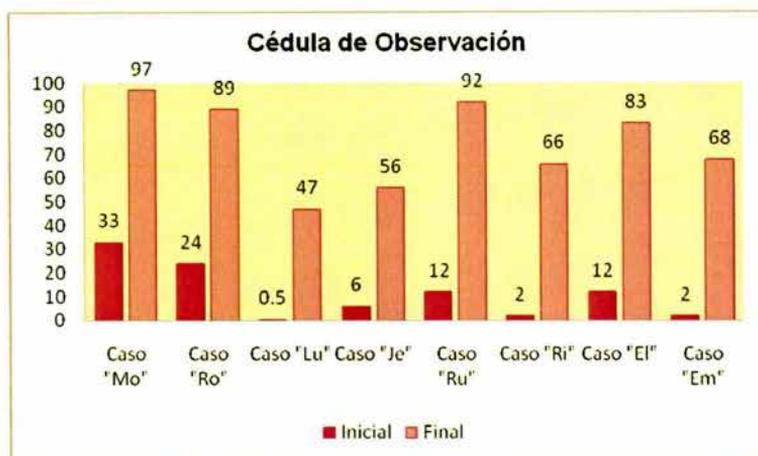
En ellos se muestran los porcentajes alcanzados por cada Caso, se sumaron los puntajes alcanzados en cada categoría y a través de una regla de tres de obtuvieron los porcentajes.



Gráfica 33 Perfil del Niño Resiliente (Comparación grupal de los casos)

Como se observa en la Gráfica 33 en todos los Casos existe un incremento entre la evaluación inicial y final; siendo el aumento más grande el Caso "Em" con 52% y el más bajo con 20% en el Caso "Mo".

Se puede apreciar que en la evaluación inicial poseían conductas resilientes, pero no rebasaban el 78% y, se podría decir que, a través de los dos componentes de nuestra intervención (en el taller y en las actividades cotidianas), muestran un cambio favorable, encontrando porcentajes entre 98% y 55%. Por otro lado, la media de de incremento entre una evaluación y otra de todos los casos es de 37%



Gráfica 34 Cédula de Observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional (Comparación de los casos)

En la gráfica 34 se observa que todos los puntajes tuvieron incremento entre la evaluación inicial y la final.

En la evaluación inicial se observa que el porcentaje más alto es de 33% correspondiente al Caso "Mo" y el más bajo es 0.5% perteneciente al Caso "Lu". Lo anterior se mantiene en la evaluación final en cuanto a los casos pero con porcentajes diferentes (97% y 47%).

Además se encuentra una media en el incremento de todos los casos de 51%, lo cual refleja un cambio favorable para solucionar de forma pacífica sus conflictos y autorregular sus emociones.

4. CONCLUSION Y DISCUSIÓN

Nuestra intervención se dirigió a construir resiliencia porque enseñar y fortalecer estrategias de solución pacífica de conflictos y autorregulación emocional (factores protectores internos y mitigadores de riesgo) con niños que provienen de ambientes donde la probabilidad de estar expuesto a condiciones adversas son altas y por tanto el que sepan afrontarlas y salir enriquecidos de ellas, les permite integrarse a la sociedad de forma sana y exitosa (Henderson y Milstein; 2003).

Los niños con los que trabajamos están en situación vulnerable como: familias disfuncionales, son huérfanos parciales, están en situación de riesgo en la calle y en extrema pobreza. Debido a estas características, a la detección de necesidades y a la evaluación inicial hecha, encontramos que Habilidades para la Vida (uno de los factores mitigadores de riesgo en la construcción de resiliencia) era el menos fortalecido, ya que al presentar dificultades para resolver sus conflictos de forma pacífica y autorregular la emoción de enojo durante éstos, repercutía en sus relaciones interpersonales y en la convivencia diaria con sus compañeros.

Sí un niño sabe solucionar conflictos de forma pacífica y autorregula su emoción, significa que presenta Habilidades para la Vida, dimensión que forma parte de la rueda de resiliencia de Henderson y Milstein (2003); ya que se relacionan con competencia social que permite al niño adaptarse a su medio, incidiendo en una mejor convivencia con las personas, y que de acuerdo con Weltman & Huml (2005); Eisenberg, Guthrie, Fabes, Murphy, Holgren, Maszk & Losoya. (1997) forman parte del perfil de niños y jóvenes con conductas resilientes. Cabe señalar que las otras cinco estrategias se promovieron a lo largo de nuestra intervención, porque son importantes para ayudar a construir resiliencia.

Los resultados de las evaluaciones hechas, mostraron que algunos niños, poseían algunas estrategias para solucionar conflictos y autorregular sus emociones, que de vez en cuando llegaban a utilizar como el respirar muy profundo (cuando se estaba muy enojado), o intentar hablar; sin embargo al no ser utilizadas adecuadamente no lograban ayudar a la solución pacífica, llegando a situaciones violentas que hacían más grandes los conflictos.

Creemos que esto podría deberse a un medio carente de ayudas y estimulación necesarias que les permitiesen practicar y pulir dichas habilidades.

Ambos componentes de la intervención (taller y retroalimentación fuera del taller) fueron situaciones ideales donde los niños utilizaron y pulieron las estrategias que ya poseían y aprendieron nuevas, por ejemplo durante un conflicto hablar y decir cómo me siento, respirar profundo y contar hasta diez, solicitar que alguien medie la situación (generalmente a los adultos), actuar como mediador para que otros niños solucionen su conflicto, si me siento muy enojado me retiro de la situación conflictiva, pensar en las consecuencias de una mala decisión para solucionar un conflicto, ponerme en el lugar del otro, escuchar lo que el otro niño tiene que decir.

Fue importante reconocer que el conflicto es un proceso compuesto por cuatro factores básicos que describen Cole (1994), Sartre & Moreno (2002):

- a) Situación inicial/ componente fisiológico (reacción emocional ante el conflicto).
- b) Antecedentes del conflicto/ atención (procesar los lados importantes del desacuerdo).
- c) Momento de las soluciones/ Conductas (contener la intención de dañar físicamente al compañero y proponer soluciones).
- d) Solución adecuada/ a nivel Cognitivo (anticipar consecuencias de las decisiones que se tomaron para dar solución a un conflicto).

Este reconocimiento nos permitió identificar necesidades, fortalezas y debilidades en los niños cuando ocurrían diferencias y también permitió que ellos fueran consientes de la manera en la que estaban dando solución a sus conflictos.

Los niños se encontraron (en su mayoría) en la etapa de sentido de la industria (Erickson; 1976) y una característica de ésta etapa según Melillo (2001), es que ellos ya solicitan apoyo externo, lo que observamos cuando solicitaban la mediación de un adulto para solucionar su conflicto, al hablar con una persona mayor sobre las solución que dieron al conflicto y cómo se sintieron respecto a ésta, al manifestar una necesidad de ser escuchados por sus demás compañeros sin acusar y sin que se les interrumpiera. Todas

éstas acciones son conductas resilientes porque actúan ante una situación adversa (conflicto), ofreciendo respuestas que ayudan a modificar su ambiente y tener una mejor convivencia.

La resiliencia como constructo teórico se convierte en una pieza clave en el desarrollo humano de los niños, enriquecer y fortalecer un ambiente que potencie y promueva tanto conducta y rasgos resilientes es necesario porque con ello se refuerzan áreas importantes en el desarrollo psicológico de los niños como lo son el área afectiva, psicosocial y cognitiva; sin lugar a dudas todos poseemos rasgos y conductas resilientes que podrían estar contruidos en mayor o menor grado, dependiendo de qué tanto los ha fortalecido el ambiente (refiriéndonos a sistemas como la familia, la escuela, la comunidad, los amigos, la cultura, etcétera), con qué habilidades y estrategias contamos para enfrentarnos, fortalecernos y enriquecernos ante sucesos adversos.

A partir de nuestro objetivo que fue: contribuir a la construcción de resiliencia por medio de enseñar estrategias de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos para que los niños sean capaces de enfrentarse a situaciones adversas y salir fortalecidos de ellas; se podría decir que si se cumplió, debido a que obtuvimos resultados positivos de acuerdo a los instrumentos aplicados, tanto para evaluar rasgos resilientes como en las estrategias utilizadas durante la resolución pacífica de conflictos. Ya que antes de iniciar la intervención contaban con porcentajes bajos, en los que se observó un incremento al final de la intervención, llegando en algunos casos hasta un 100% y en otros mostrando un crecimiento notable entre la evaluación inicial y final.

Aunque cumplimos nuestro objetivo, no quiere decir que los niños el resto de su vida van a presentar conductas resilientes y solucionar sus conflictos pacíficamente; ya que siempre habrán factores internos o externos que puedan modificar los aprendizajes obtenidos durante el taller. Tal como lo pudimos presenciar al final de nuestra intervención con el Caso "Lu" que tuvo un cambio en su núcleo familiar, debido a que en el inicio de la intervención su única familia era su mamá y en el último mes de ésta se reencontró con su papá. Lo anterior provocó un desequilibrio emocional reflejado con conductas negativas en sus diferentes entornos (en la escuela, en la Casa-Hogar y en su casa), rebeldía y bajo rendimiento escolar.

Los resultados del taller fueron favorables porque se muestran mejoras en la conducta resiliente, en la solución pacífica de conflictos y en la autorregulación emocional, hay que mencionar que en años anteriores asistieron psicólogos a la Casa-Hogar que implementaron intervenciones dirigidas a promover resiliencia y algunos de los niños de nuestra intervención (5) han participado en éstas, lo que podría ser un factor que beneficie intervenciones futuras.

Cada año escolar asisten psicólogos nuevos a realizar una contribución a la Casa-Hogar, esto ha provocado que los niños se adapten a los cambios y acepten a nuevas personas; a pesar de esto nosotras fuimos despidiéndonos paulatinamente de ellos porque se generó un vínculo afectivo (recíproco) con ellos y fue importante aprender (conjuntamente) a cerrar ciclos y recordar lo bueno que las personas nos dejaron. Esto es importante porque forma parte de la conducta resiliente.

Por otra parte llevar a cabo un análisis cualitativo y hacer descripciones en bitácoras sobre lo que pasaba cuando ocurrían conflictos nos brindó la información que necesitábamos para saber qué era lo que estaba pasando y de igual forma para hacer una análisis comparativo del antes y el después de la intervención; saber con detalle y de viva voz de los niños que estrategias se fortalecían, al igual que sus rasgos resilientes.

La triangulación de la información que llevamos a cabo cuando complementábamos lo que describíamos y observábamos con evidencia de audio-grabaciones y video-grabaciones nos ayudó a obtener descripciones objetivas, completas y claras en ambos componentes de nuestra intervención, consideramos que recopilar información cualitativa en investigaciones y en intervenciones ayuda a obtener información a profundidad de un fenómeno psicológico.

El que lleváramos a cabo nuestra intervención desde una perspectiva cualitativa tuvo ventajas y desventajas. Las descripciones hechas objetivamente necesitan un tiempo de entrenamiento, para que la persona efectivamente describa lo que ve y no escriba interpretaciones de lo que observa, desarrollar la habilidad para recordar y describir lo que observó durante una rutina en el escenario, ser disciplinado y constante en la elaboración de una bitácora, tener paciencia en la transcripción de evidencia audio-grabada o video-grabada, ya que ésta puede requerir de varias horas. Todas éstas características descritas

podrían verse como desventajas, en el sentido del tiempo que se tiene que invertir; sin embargo una vez adquiridas las habilidades el tiempo se reduce.

Las ventajas de utilizar una perspectiva cualitativa son obtener mucha información y evidencia rica en descripción del fenómeno que se desea conocer o abordar, el análisis y comprensión de la información permiten un acercamiento a las personas y conocer de viva voz sus experiencias e interpretaciones.

Algunas limitaciones durante nuestra intervención fueron que en dos casos (Caso "Je" y "Em") la asistencia a la institución fue intermitente, lo cual pudo haber afectado la adquisición de las habilidades para solucionar conflictos pacíficamente y autorregular sus emociones. Consideramos que es importante en casos así involucrar aún más a la familia de los menores (o tutores, cualquiera sea el caso) sobre la importancia de su participación y apoyo a los niños, no dejando de llevarlos a la institución, que traten de promover la nuevas prácticas aprendidas en sus hogares y no sólo en la Casa-Hogar.

Al revisar los expedientes encontramos que en dos casos ("Je" y "Em") nunca habían asistido a un taller, ya que era su primer año en la Casa-Hogar lo cual provocó que los niños se sintieran incómodos y se mostraran resistentes cuando se reestructuró la rutina. Además percibimos que también en los otros seis casos hubo cierta resistencia para adaptarse a la nueva rutina ya que había pasado más de un año en la que no tenían taller.

Y en todos los casos encontramos que el tema les parecía que no iba de acuerdo a su edad (decían que esos temas eran para los niños de Secundaria), ya que les era difícil asimilar nuevas prácticas donde ya no era útil ser agresivo, creemos que esto puede ser un choque entre lo que practican en sus hogares y colonias donde interactúan en vacaciones o cuando salen a la calle y observan cómo las personas solucionan sus conflictos.

Es importante que en futuras intervenciones haya una sensibilización sobre las posibles variables que existen en el entorno donde los niños se han desarrollado para así implementar acciones que amortigüen este desequilibrio y sea de mayor facilidad para los niños asimilar prácticas diferentes a las que están en su entorno cercano.

Cuando utilizamos la investigación-acción no solamente describimos lo que pasa con los actores del escenario, sino también describimos lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo nos sentimos ante determinada situación, esto fue importante para nuestra intervención porque nos permitió hacer una evaluación formativa de nosotras mismas y de nuestro impacto profesional para brindar un servicio a los niños.

Consideramos que un profesional que implementa un programa, taller, terapia o cualquier situación estructurada de aprendizaje, donde ofrece un servicio de ayuda a las necesidades de los usuarios, debe hacer un análisis reflexivo sobre sus propias acciones y desempeño, porque al hacer una crítica introspectiva de nuestras habilidades profesionales nos permite mejorar las acciones que llevamos a cabo en una intervención.

En cuanto a la experiencia vivida dentro de la Casa-Hogar podemos decir que en el plano personal fue muy grata, ya que tuvimos la oportunidad de convivir con los niños que desde el primer momento nos abrieron las puertas de la Institución y nos hicieron parte de ella, además de que compartimos muchas experiencias como estar presentes cuando ganaron el concurso de Tablas Rítmicas a nivel Distrital, las celebraciones de fin de curso, ver que dos niños quedaron en la escolta y que cuatro concluyeron satisfactoriamente sus estudios de Educación Primaria.

Por otro lado, en el plano profesional fue una experiencia muy enriquecedora, ya que nos enfrentamos a una realidad en la que no existe estructura inamovible; sino que como todo trabajo de campo, suceden eventos inesperados en los cuales debemos de reaccionar en el momento y de la forma más correcta, además de que se nos exige estar alerta todo el tiempo; todo esto tal vez lo hubiéramos conocido hasta estar insertas en un entorno laboral, pero con la desventaja de que no tendríamos a un profesional que nos estuviera guiando y apoyando en todo momento.

También durante el tiempo que estuvimos dentro de la institución desarrollamos varias habilidades como el trabajo en equipo, la observación, creatividad, el manejo de grupo de niños, detectar las necesidades de la población, planear la intervención, llevarla a cabo, evaluar, obtener y analizar resultados, hacer búsqueda de información, entre otras muchas cosas más. Todas estas habilidades nos serán de gran utilidad cuando nos enfrentemos de manera profesional ante un problema a resolver.

Por último, el haber elegido la Opción de Titulación por Informe de Prácticas nos deja experiencias y aprendizajes significativos que nos servirán para ser mejores personas, sobre todos profesionistas capaces y mejor preparadas para nuestro futuro cercano ejerciendo como psicólogas.

Referencias

- (GPI) Global Peace Index (2009). *Visión of Humanity Rakin*. Recuperado el 3 de diciembre de 2010 en: <http://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/PDF/2010/2010%20GPI%20Results%20Report.pdf>
- Aguilera, G. Ma., Muñoz, A. G. & Orozco, M. A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancia nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. Recuperado el 3 de diciembre de 2010 en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Completo/disciplinacompletoa.pdf>
- Alzate, R. (1998) *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: servicio editorial de la Universidad del país Vasco.
- Arellano, N. (2007, Julio) La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS*, 7 (1), pp. 23-45.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. En Fox N. A. (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59 (2-3)., pp. 240-265..
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, pp. 477–498.
- Cole, P.M.; Michael, M.K. & Teti, C.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. En Fox (ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the society for research in Child development*, 59, pp. 73-100.

- Cyrulink, B. (2002). *Los patitos feos: la resiliencia : una infancia infeliz no determina la vida*. España: Gedisa.
- Chagas, R. (2007), *Violencia entre niños en el nivel básico*; tesis de licenciatura no publicada, Facultad de psicología UNAM, México D.F.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Doll, B., & Zucker, S. &. (2004). *Resilient Classrooms*. New York: The Guilford Prerss.
- Eisenberg, N., Murphy, B. C., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, pp. 1360–1384.
- Eisenberg, N.; Cumberland, A.; Fabes, R.; Shepard, M.; Murphy, B.; Losoya S. & Guthrie I. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior .*Child development* , 72 (4) pp. 112-1134.
- Eisenberg, N.; Guthrie, K.; Fabes, R.; Murphy, B.; Holgren, R.; Maszk, P. & Losoya, S. (1997) The Relations of Regulation And emotionality to Resiliency and competent social function in Elementary School Children. *Child development*, volume 68 (2), pp. 295-311.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. H. (1976). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Escuela sin violencia (2009). *Programa*. Recuperado el 3 de abril de 2011 en www.educacion.df.gob.mx/index.php/escuelas-sin-violencia.
- Félix, A, A. (2007). *Programa de solución de problemas interpersonales para promover la resiliencia en niños de 10 a 12 años de una casa-hogar*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de psicología UNAM. México: D.F.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation*(pp. 3-26). New York: The Guilford Press.

- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *cognition and emotion*, 13 (5), pp. 551-573.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ito, S. Ma. & Vargas, N. B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: de la idea al reporte*. México: UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Lozano, E.; González, C. & Carranza J.A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología* ,vol. 20(1), pp. 69-79.
- Martínez, M. (dic. 2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27,(2), pp. 07-33.
- Melillo, A. S. (2001). *Resiliencia : descubriendo las propias fortalezas* . México: Paidós.
- Morales, C. (2009). *Promoción de la Conducta Resiliente en Niños y Adolescentes en Ambientes Educativos no Formales*. Publicación interna, Facultad de Psicología UNAM.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Nathan. F., Calkins. S. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion* , pp. 7-26.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 3 de abril de 2011 en www.cimacnoticias.com/especiales/amndi/instrumentos_inter/1_convencion_derechos_nino.pdf.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, pp. 427-441.
- Programa Nacional Escuela Segura (2007). *Programa*. Recuperado el 3 de abril de 2011 en <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura>.

- Rothbart, M. & Derryberry (1981). Development of individual differences in temperament . En Lamb M.E. & Brown, *Advances in developmental psychology* (pp. 37-86). New York: Erlbaum.
- Rosales, L.C. (1981) *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Programa de Formación cívica y Ética. En *Reforma Integral de Educación Primaria*.(pp. 211-246). México: SEP.
- Seligman, M. (1998). Positive Psychology. En j. Gillham, *The science of optimism and hope* (pp. 415-430). United States of America: Templeton Foundation Press.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tugade, M., & Fredrickson, B. (2006). Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience . *Journal of Happiness Studies* , Volume 8, Number 3, pp. 311-333.
- Valenzuela, M.; Jaramillo, R.; Zúñiga, L.; Díaz, A.; Avendaño, C.; Gamboa, M.; Cárdenas, I.; Vera, J. & González, I. (2003) *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. México: Grupo de educación popular con Mujeres, A.C. (GEM).
- Vassart, M. (1998) *La agresividad de nuestros hijos: Cómo comprenderlos y actuar ante sus conflictos cotidianos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Weltman, R. & Huml, F. (2005) *Prevención de la violencia. Anticipación y resolución de los conflictos violentos en la escuela*. Argentina: Troquel.
- Wernner, E. & . (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: Mc-Graw-Hill.

Glosario

Autorregulación emocional: es la respuesta emitida a las demandas del medio de una manera aceptada socialmente y lo suficientemente flexible, para permitir reacciones espontáneas así como para demorar estas reacciones cuando sea necesario.

Competencia: Implica la manifestación conductual de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.

Conducta Resiliente: es la conjunción de factores resilientes y acciones por ejemplo mudarse de un país en situación de guerra o epidemia.

Conflicto: situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad.

Factor intrínseco: características internas propias de los niños y que vienen predeterminadas desde el nacimiento: temperamento, procesos cognitivos como atención y sistemas neurales fisiológicos que participan en el proceso de control emocional.

Factor extrínseco: características externas que proporciona el medio como la calidad de interacción que ofrecen los padres.

Investigación-acción: es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de acción en la misma.

Metodología cualitativa: permite hacer un análisis comprensivo, así como una descripción detallada y objetiva de fenómenos sociales y personales que no pueden ser evaluados a través de métodos psicométricos

Observación participante: técnica que facilita la aceptación de personas externas al escenario involucrándolas dentro de las actividades cotidianas y poder conocer los puntos de vistas, opiniones de los actores involucrados.

Resiliencia: caracterización de aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos.

Riesgo-Protección: Enfoque de la Resiliencia que analiza hechos o situaciones propias de cada individuo o de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar un desajuste psicosocial (factores de riesgo) o contrariamente aumentan su capacidad para hacer frente a la adversidad (factores protectores).

Solución pacífica de conflictos: resolución de un conflicto de forma no agresiva (ni física ni verbal), buscando soluciones creativas.

Triangulación metodológica: combinación de dos o más técnicas de recolección de datos (entrevistas, audio-grabaciones, bitácoras) además la información cualitativa que se recoge puede y debe ser complementada con evidencia cuantitativa que permita una mejor comprensión del fenómeno observado y una mayor validez de los resultados.

Anexos

Anexo 1

13 Oct 09

1. Llegamos a la casa a las 8:00 am. Tomamos nuestra comida con Ceci y habíamos ajetos de la ducha. Nunca que realizamos con los niños, se acordó así que con el juego de ajetos y manipulaciones, jugamos todos incluyendo a Ceci.

2. En la actualidad todos se mostraron accesibles y queridos. Incluso que entró a hacer la tarea y la tarea Ricardo y Elvira. Durante la actividad, escuchamos Diego y Juan. Ceci se quedó con ellos mientras se iba a dormir al día. (Diego rogaba a la mamá, así no se le nota la ceguera). Los niños se mostraron desquiciados durante la hora de tareas, aun y cuando Juan ya no estaba. Ceci me dijo que Mori se iba a quedar a cargo mientras llega con mamá.

3. A la hora del baño, nos duchamos. Mori me dijo que...

Bitácora 1

27-Oct-09

una niña de otra casa (Eliso) ya la había hecho) terminó primero. Rubén y se fue al baño luego me quedé en Ricardo para revisar su ortografía y ver como va quedando la carta en ese momento se acercó Fabián y tomó una de las cartas de Ricardo que ya antes me había enseñado que la niña le enviaba. Esto hizo que Ricardo le dijese que dejará ahí lo que Fabi tomó. Fabián no hizo caso y se alejó hacia otra mesa; inmediatamente Ricardo tomó una regla de plástico y se la aventó a Fabián. Fabián devolvió la regla y se retiró sin más. El gerente continuó escribiendo la carta al timino se metió a bañar.

Bitácora 2

=127109=

Hoy nadie llegó tarde y comenzamos hablando del día de ayer y dijimos que no pudimos avanzar por de mañana, aunque también hablamos del proyecto. Queríamos y de seguir en el proyecto para detener nuestro proyecto, nos recomiendo biológicos. Así mismo hablamos del propósito de las dinámicas y de los juegos con su intención de hacer y como integrarlos para que acepten jugar; también de Map y su integración.

Al salir notamos que junto a los chicos y no entendía que los consideramos tenía un carácter agresivo en la frente, solo permitía que los chicos le tocaran y lo hicieron bastante bien. Al mismo tiempo, Ceci trajo un plástico con Juhir en el bote y no pudo integrarse a la dinámica.

En este día la dinámica la prepararon los niños cuando iniciamos. Americanos que no tenía tiempo que querían hacerlo, ellos nos dijeron a que nosotros no cedíamos en absoluto a ellos y en fin, así fue. La parte era la parte de los juegos, como la hora de los niños. Cuando ya habíamos terminado mucho tiempo. No pararon en absoluto y se fueron a jugar pero todo pasó de como había sido y me enteré que la estrategia para ganar fue que se creaban múltiples burras habiendo hecho un juego que trampa y para que no entraran tan fácilmente a jugar la carta. Hemos un juego de recepción que funciona muy bien.

Martín, Ramos y Juhir nos que hicieron bastante a la hora de hacer los juegos. Los niños de 6º empezaron realizando la tarea al igual los más pequeños. Los de 3º y 4º un poco más avanzado como los de 5º.

Los más grandes jugaron Rubén con sus compañeros mejor y los pequeños con una variedad de juegos de pelota. Después volver la pelota que Juli dibujar.

Bitácora grupal



Anexo 2

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA PARA NIÑOS

(GONZÁLEZ ARRATIA, 2005)

Nombre "Caso 3" sexo M edad 11

Escuela _____ Fecha 19-enero-2010 Evaluación Inicial

INSTRUCCIONES. A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida. Por favor coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración, MUCHAS GRACIAS.

| PREGUNTA | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
|--|---------------------|-------------------------------------|----------------------|---------------------------|-------|
| 1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces X | Nunca |
| 3. Soy agradable con mis familiares. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 4. soy capaz de hacer lo que quiero. | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 5. Confío en mí mismo | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 6. Soy inteligente | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 7. Yo soy acomedido y cooperador. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces X | Nunca |
| 8. Soy amable. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces X | Nunca |
| 9. Soy compartido. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |

| | | | | | |
|---|---------------------|-------------------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------|
| 14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 15. Tengo deseos de triunfar. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 16. Tengo metas a futuro. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces X | Nunca |
| 18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás. | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 20. Soy firme en mis decisiones. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces X | Nunca |
| 21. me siento preparado para resolver mis problemas. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca X |
| 23. Enfrento mis problemas con serenidad. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca X |
| 24. Yo puedo controlar mi vida. | siempre | La mayoría de las veces | Indeciso X | Algunas veces | Nunca |
| 25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas. | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida. | Siempre X | La mayoría de las veces | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 29. Puedo cambiar cuando me equivoco. | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |
| 30. Puedo aprender de mis errores. | siempre | La mayoría de las veces X | Indeciso | Algunas veces | Nunca |

Anexo 3

RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE UN AMBIENTE SOCIOAFECTIVO PROTECTOR

Morales, Cortés, García, Tepepa y Vega (2006)

| VINCULACIÓN PROSOCIAL | EXPERTO | EN PROCESO | REGULAR | NECESITA MEJORAR | NOVATO | Calif. |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|--------|
| AMBIENTE FÍSICO (INSTITUCIÓN) | Todos los espacios muestran calidez y aspecto agradable al observarse: 1) Amplia iluminación y ventilación 2) Colores propios para ambientes infantiles. 3) Orden y limpieza. 4) Equipo y mobiliario infantil. | La mayoría de los espacios muestran algunos o todos los criterios de calidez y aspecto agradable. X | Algunos de los espacios muestran algunos o todos los criterios de calidez y aspecto agradable. | Pocos de los espacios muestran algunos o todos los criterios de calidez y aspecto agradable. | Ningún espacio muestra alguno de los criterios de calidez y aspecto agradable. | 3 |
| Total | | | | | | 3 |
| LIMITES CLAROS Y FIRMES | EXPERTO | EN PROCESO | REGULAR | NECESITA MEJORAR | NOVATO | |
| EXPECTATIVAS DE CONDUCTA | En lo referente a las conductas que se esperan de los niños estas siempre se: 1) Modelan. 2) Especifican. 3) Siempre se reconocen los logros y comportamientos deseados. 4) Se promueve la comunicación de expectativas, para que estas se discutan y se compartan. | Se cumple con 3 de los puntos anteriores. X | Se cumple con 2 de los puntos. | Se cumple con al menos un punto. | No cumple con ninguno de los puntos. | 3 |
| Total | | | | | | 3 |
| HABILIDADES PARA LA VIDA | EXPERTO | EN PROCESO | REGULAR | NECESITA MEJORAR | NOVATO | |
| SOLUCIÓN DE PROBLEMAS | 1) Se enseñan a los niños a solucionar problemas a través de la instrucción directa y el moldeamiento. 2) Se configura el ambiente de tal manera que los niños tienen oportunidades de intentar nuevas conductas y habilidades en la solución de problemas. 3) Se enseña a los niños a detectar el origen de los problemas a los que se enfrentan (pensando en quiénes están implicados y por qué se presentó el problema). 4) Se guía a los niños en la búsqueda de soluciones a la situación problemática mediante comportamientos alternativos deseables y adecuados (se dan opciones de lo que podría hacer, decir, pensar, proponer, etc.). 5) Se da información a los niños acerca de las consecuencias de los conflictos y de cada una de las soluciones para que ellos elijan la solución más adecuada. 6) Se proporcionan pautas de conducta y tipos de pensamientos adecuados para la mejora de la interacción en situaciones de conflicto. | Se cumplen con al menos 5 o 4 de los puntos anteriores. X | Se cumplen con 3 o 2 de los puntos anteriores | Se cumple con 1 de los puntos anteriores | No se toman en cuenta ninguno de los puntos anteriores. | 3 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|---|
| | | | | | Total | 6 |
| AFECTO Y APOYO | EXPERTO | EN PROCESO | REGULAR | NECESITA MEJORAR | NOVATO | |
| RECONOCIMIENTO | Se otorga reconocimiento: 1) Personal (a quien le corresponde) 2) Especifico (por el logro realizado) 3) Suficiente (proporcional al logro) 4) Oportuno (contingente al logro) X | Se cumplen con 3 de los criterios anteriores | Se cumplen con 2 de los criterios anteriores | Se cumple con 1 de los criterios anteriores | No se cumple con ninguno de los criterios anteriores. | 4 |
| SITUACIONES ESTRESANTES | 1) Se brinda apoyo y consuelo incondicional a los niños en todas las situaciones estresantes. 2) Se promueve el apoyo entre pares en situaciones estresantes. 3) Se reconoce cuando los niños brindan o piden apoyo. 4) Entre el personal hay un clima de apoyo en situaciones estresantes. X | Se cumplen con 3 de los criterios anteriores | Se cumple con 2 de los criterios anteriores | Se cumple con 1 de los criterios anteriores. | No se cumple con ninguno de los criterios anteriores. | 4 |
| | | | | | Total | 8 |
| EXPECTATIVAS ELEVADAS | EXCELENTE | BUENO | REGULAR | DEFICIENTE | PESIMO | |
| ESTABLECIMIENTO DE METAS | Se establecen fines y deseos, individuales y grupales. Se observa que: 1. Son elevados y realistas. 2. Se perfila una(s) línea(s) de acción para alcanzar metas con el niño. 3. Se transmite la creencia de que toda aspiración positiva puede ser alcanzada. 4. Se demuestra confianza en los niños y los creen capaces de alcanzar metas. | Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos tres de los criterios anteriores X | Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos dos de los criterios anteriores. | Los fines y deseos establecidos tienen al menos uno de los criterios anteriores. | Los fines y deseos no son valorados y se menosprecia la capacidad de los niños para lograrlos. Se expresan limitaciones personales. | 3 |
| OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA | EXPERTO | EN PROCESO | REGULAR | NECESITA MEJORAR | NOVATO | |
| ACTIVIDADES PROSOCIALES | Se crean situaciones variadas en contexto, en las que cada uno de los niños: 1) Presta asistencia y servicio a otros. 2) Pone en juego sus habilidades sociales. 3) Tiene roles y comisiones asignados, de acuerdo a sus intereses y aptitudes, para llevar a cabo diversas actividades dentro de la institución. 4) Es valorado por la actitud de responsabilidad y compromiso que presenta al cumplir su rol y/o comisión. | Se crean situaciones variadas en contexto en las que todos o algunos de los niños participan y se observan al menos tres de los criterios anteriores. X | Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observan al menos dos de los criterios anteriores. | Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observa al menos uno de los criterios anteriores. | No se promueve la actitud de servicio en los niños. No se reconocen talentos ni habilidades sociales. | 3 |

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|--|---|----------|
| TOMA DE DECISIONES | <ol style="list-style-type: none"> 1) Se promueve en los niños el aporte de ideas y su intervención en pro de su desarrollo y de la institución. 2) Se permite la intervención de todos los niños en la planeación y realización de actividades académicas, recreativas y prosociales dentro de la institución. 3) Se ve a los niños como recursos, por lo que sus aportaciones son valoradas 4) Existen reuniones periódicas con los niños para discutir situaciones inherentes a la institución o escuela | <p>Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos tres de los criterios anteriores.</p> <p style="text-align: center;">X</p> | <p>Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos dos de los criterios anteriores.</p> | <p>Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos uno de los criterios anteriores.</p> | <p>Los niños no son tomados en cuenta cuando se planean actividades de diferente índole.</p> | 3 |
| PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS | <p>Cuando los niños expresan sus opiniones y deseos se observa que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Son escuchados atenta y respetuosamente. 2) Se reconoce y aprecia cuando hay aportes significativos. 3) Se toman en cuenta sus ideas e intereses, así como su diversidad, en la programación y realización de actividades. 4) Las opiniones y temas generados por los niños son un punto de inicio para programar acciones y programas de apoyo. | <p>Cuando los niños expresan sus opiniones y deseos se observan al menos tres de los criterios anteriores.</p> <p style="text-align: center;">X</p> | <p>Cuando los niños expresan sus opiniones y deseos se observan al menos dos de los criterios anteriores.</p> | <p>Cuando los niños expresan sus opiniones y deseos se observa sólo uno de los criterios anteriores.</p> | <p>No se permite a los niños expresar sus opiniones sobre las actividades o situaciones que ocurren dentro de la institución.</p> | 3 |
| Total | | | | | | 9 |

Anexo 4

PERFIL DEL NIÑO RESILIENTE

(Morales, García y Villada, 2008)

| VÍCULOS PROSOCIALES Caso 3: | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
|---|------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---|---------------|----|
| Llama a sus compañeros por su nombre | | X | | | | 3 |
| Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades) | | | | X | | 3 |
| Acepta y respeta las opiniones de los demás | | | | X | | 1 |
| Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura) | | X | | | | 3 |
| Reconoce cuando comete una falta | | | | | X | 0 |
| Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás. | | | | X | | 1 |
| Se muestra alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás) | X | | | | | 4 |
| Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.) | | X | | | | 3 |
| Muestra respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.) | | | | ...“An” lo reprendió fuertemente y “Caso 3” le contestó retándola ... 1/oct/09 | | 2 |
| Utiliza lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos). | | | | X | | 1 |
| Utiliza lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes). | | | | | X | 0 |
| Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades. | | X | | | | 3 |
| Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades. | | X | | | | 3 |
| | | | | | | 27 |
| LIMITES FIRMES Y CLAROS Caso 3: | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
| Participa en el establecimiento de reglas | X | | | | | 4 |

| | | | | | | |
|--|--|---|--------------------------------|------------------------------|--|----|
| Conoce las reglas de la institución | X | | | | | 4 |
| Comprende las reglas establecidas en la institución | | X | | | | 3 |
| Cumple las reglas establecidas | | | | X | | 1 |
| Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento | "Caso 3" no ponía atención, cuando lo vio "C" le llamó la atención y él comenzó a contestarle, "C" le advirtió que por cada mal comportamiento era una tarea más y así juntó varias. | | | | | 4 |
| | | | | | | 16 |
| HABILIDADES PARA LA VIDA Caso 3: | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
| Identifica el origen de un problema | | | | | X | 0 |
| Reconoce a las personas implicadas en el problema | | X | | | | 3 |
| Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás) | | | | | ... "Caso 3" se enojó y cuando esperaba su turno para el baño se peleó con "M", golpeándolo fuertemente en la espalda... 1/oct/09 | 0 |
| Resuelve el problema aceptando la mediación (moldeamiento, instrucción, etc.) | | | | | X | 0 |
| Busca resolver el problema por sí mismo (con comportamientos alternativos deseables y adecuados) | | | | | X | 0 |
| Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes. | | X | | | | 3 |
| Ante retos diversos asume una actitud propositiva. | | | | X | | 1 |
| Expresa sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones) | | | | X | | 1 |
| Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza | | X | | | | 3 |

| | | | | | | |
|--|-------------------------------|---|--------------------------------|--|--|----|
| Cuida su higiene y aspecto personal | | X | | | | 3 |
| Respeto su ambiente y los recursos naturales | | | X | | | 2 |
| Comparte los juguetes y demás recursos que tiene a su alcance con sus compañeros. | | | | | Los niños comenzaron a discutir con "Caso 3" porque este se había hecho de la pelota y no quería compartirla | 0 |
| | | | | | | 16 |
| AFECTO Y APOYO Caso 3: | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
| Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.) | | X | | | | 3 |
| Muestra empatía a sus compañeros (atienden, escuchan, dan soluciones, etc.) | | | | "Caso 3" tiró a "M", según él porque se había metido en la fila lo cual no era cierto. 5-oct-2009 | | 1 |
| Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto. | | | | X | | 1 |
| | | | | | | 5 |
| EXPECTATIVAS ALTAS Caso 3: | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
| Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución | | X | | | | 3 |
| Dice cosas positivas de sí mismo (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.) | | X | | | | 3 |
| Pone empeño al realizar sus trabajos escolares | | | | "Caso 3" elabora tareas con letra muy grande y poco legible, escribe muy rápido, comete errores ortográficos y no escribe fecha y nombre a menos que se le indique. 8/sept./09 | | 1 |
| Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar) | | X | | | | 3 |
| | | | | | | 10 |

| OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN | Generalmente observado | Observado en la mayoría de las veces | Observado algunas veces | Observado pocas veces | No se observó | |
|---|------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---|---------------|----|
| Caso 3: | | | | | | |
| Toman iniciativa al realizar alguna actividad | | | X | | | 2 |
| Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros | | | X | | | 2 |
| Participa en las actividades escolares con los demás niños | | X | | | | 3 |
| Inicia y promueve actividades de juego | X | | | | | 4 |
| Sonríe durante el juego | X | | | | | 4 |
| Participa en las asambleas y juntas | X | | | | | 4 |
| Participa en actividades cotidianas | X | | | | | 4 |
| Juega con todos los niños, los integra en el juego sin importar su edad o su condición. | | | | A "M" le tocó el turno de ser el lobo "Caso 3 se alejó del círculo y dijo que entonces ya no iba a jugar. 10-11-2009 | | 1 |
| | | | | | | 24 |

Cédula de observación para evaluar la resolución de conflictos y la autorregulación emocional

Nombre: Caso 3

Evaluación: Inicial

| 1. Alto nivel de tolerancia hacia peticiones externas | | | Cuando se les da una respuesta opuesta a la que esperan | | | |
|--|--|-------------|---|-----------|---------------|-----|
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Negocia | X | | | | | 0 |
| Dialoga | X | | | | | 0 |
| Autorregula el enojo | X | | | | | 0 |
| Acepta | X | | | | | 0 |
| Asume responsabilidades | "Caso 3" se quedó con la pelota y no quería compartirla, sin embargo los demás se enojaron y comenzaron a pelear, "Caso 3" aventó la pelota y se metió a la casa llorando... 15-09-09 | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | X | | | | | 0 |
| | | | | | | 0 |
| 2. Alta aceptación de errores | | | Respetar los errores cometidos de algún compañero. | | | |
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Autorregula el enojo | En la hora del baño "F" le dijo algo a "Caso 3" y este se enojó y le dio un puñetazo en la espalda a "F"... 10-11-09 | | | | | 0 |
| Dialoga | X | | | | | 0 |
| Utiliza destrezas comunicativas | X | | | | | 0 |
| Responde de manera constructiva | X | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | X | | | | | 0 |
| | | | | | | 0 |
| 3. Acuerdos en los turnos de uso de objetos en el momento de compartir | | | Al momento de querer usar el objeto que está siendo utilizado | | | |
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Autorregula el enojo | | X | | | | 1 |
| Dialoga | | X | | | | 1 |
| Aplica tolerancia | | X | | | | 1 |
| Negocia | X | | | | | 0 |
| Llega a acuerdos | "Caso 3" y "R" discutieron y estuvieron a punto de pelear por quién iba a ayudarle a "C" a decir la oración... 1-09-09 | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | | X | | | | 1 |
| | | | | | | 4 |

| 4. Alto nivel de tolerancia cuando perciben que se trasgreden sus intereses personales y en ocasiones los intereses de sus compañeros más pequeños | | | Cuando hacen fila y un compañero se mete | | | |
|--|---|-------------|---|-----------|---------------|-----|
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Autorregula la agresión | "Caso 3" se peleo con algunos niños, al darnos cuenta los separamos y les preguntamos que habia sucedido, "Caso 3" se enojó y se fue... 15-09-09 | | | | | 0 |
| Dialoga | X | | | | | 0 |
| Utiliza destrezas comunicativas | X | | | | | 0 |
| Toman el rol de mediador | X | | | | | 0 |
| Llega a acuerdos | X | | | | | 0 |
| Negocia | X | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | X | | | | | 0 |
| 0 | | | | | | |
| 5. Acuerdos con los adultos en el momento en que estos les hacen peticiones para que realicen alguna actividad | | | Cuando son retroalimentados en tareas escolares y al seguir reglas y normas establecidas por el adulto. | | | |
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Autorregula el enojo y el estrés | X | | | | | 0 |
| Dialoga | X | | | | | 0 |
| Utiliza destrezas comunicativas | X | | | | | 0 |
| Negocia | X | | | | | 0 |
| Comprende las demandas del adulto | "Caso 3" no quería poner la fecha en su tarea, en eso llegó "An" y le pidió que la pusiera él dijo que no y que ella no lo mandaba... 1-10-09 | | | | | 0 |
| Acepta acuerdos | X | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | X | | | | | 0 |
| 0 | | | | | | |
| 6. Acuerdos para el uso adecuado de objetos personales | | | Cuando prestan un objeto personal y el compañero hace un uso inadecuado de este. | | | |
| | No observado | Pocas veces | A veces | Frecuente | Muy frecuente | Tot |
| Autorregula el enojo | X | | | | | 0 |
| Dialoga | X | | | | | 0 |
| Utiliza destrezas comunicativas | X | | | | | 0 |
| Autorregula la frustración del desquite | X | | | | | 0 |
| Negocia y llega a acuerdos | "Caso 3" se enojo porque durante la hora de la tarea "J" agarró su corrector y lo estaba desperdiciando y "Caso 3" se lo arrebató... 19-11-09 | | | | | 0 |
| Resuelve el conflicto | X | | | | | 0 |
| 0 | | | | | | |

Descripción de las categorías de la Cédula de Observación.

Negocia: manifiesta verbalmente lo que necesita ("yo necesito"), expresa diferentes opciones para intercambiar o ceder para ganar lo que quiere.

Dialoga: expresa verbalmente su opinión sobre el conflicto ("yo considero") y escucha con atención las opiniones de la otra persona ("lo que me quieres decir es...").

Autorregula el enojo: expresa verbalmente su estado emocional ("estoy enojado" o "esto me enoja"), respira tranquilamente para modular una respuesta agresiva (golpe, grosería, grito, etc.)

Acepta: expresa verbalmente su grado de acuerdo a los términos derivados de la negociación y el dialogo ("estoy de acuerdo" o "no estoy de acuerdo, pero lo acepto")

Asume responsabilidades: expresa verbalmente el grado de implicación que su conducta tuvo en las consecuencias que ésta le trajeron ("yo hice, yo provoqué, yo propicie, yo comencé")

Resuelve el conflicto: expresa verbalmente y de manera tranquila la solución a la que se llegó obteniendo beneficios por eso.

Utiliza destrezas comunicativa: se expresa en primera persona ("yo siento", "yo creo"), persuade con argumentos ("no consideras que...", "y sí tú..."), dialoga asertivamente expresando con claridad sus deseos, ideas, opiniones y puntos de vista.

Autorregula la frustración del desquite: indica verbalmente el estímulo detonante de su frustración ("me frustra no poder...") expresa la conducta que le gustaría hacer para vengarse ("te voy a golpear...") modula su respuesta (respira, se distrae con otro estímulo o ignora el estímulo).

Toma de decisiones: escucha y propone opciones a elegir ("yo propongo", "creo que lo mejor es"), analiza las posibles consecuencias ("si yo acepto esto puede que...") y expresa verbalmente por qué tomó esa decisión frente a otras.

Responde de manera constructiva: manifiesta conductas novedosas que son creativas e inesperadas (por ejemplo ante un insulto ríe y dice: "Tú no sabes qué significa eso, por tanto no me insultas")

Aplica tolerancia: reconoce que debe haber diferencias entre él y su compañero, las comprende y las valora.

Llega a acuerdos: pondera ventajas y desventajas de cada una de las opciones que se proponen y selecciona aquellas que desea aplicar.

Toma el rol de mediador: escucha con atención ambas partes, repite y resume lo dicho para hacer notar que comprende la problemática (¿qué pasó, Qué quieren, Cómo se sienten?). Concentra la atención en el conflicto y no en las emociones como el enojo, cambia la perspectiva haciendo que cada uno exprese la posición o los sentimientos del otro (¿puedes repetir lo que dijo?), solicita opciones (¿qué proponen para solucionar el problema?) y logra que lleguen a acuerdos (¿a qué acuerdo llegan?).

Autorregula la agresión: Expresa verbalmente lo que le molesta ("estoy enojado porque"), modula su respuesta de agresión (respira, voltea otras partes).

Anexo 6

**RÚBRICA DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL
Y SOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS**

Nombre: Caso 3

| NO POSEE LA HABILIDAD | INSUFICIENTE | HABIL | EXPERTO |
|--|---|--|--|
| CONFLICTO Y SOLUCIÓN PACÍFICA | | | |
| No comprende qué es un conflicto ni qué es una solución pacífica. | Posee ciertas nociones de lo que es un conflicto y una solución pacífica. X | Aprende qué es un conflicto y una solución pacífica. | Comprende qué es un conflicto y que es la solución pacífica |
| NEGOCIACIÓN | | | |
| No sabe qué es la negociación y por tanto no la puede utilizar para solucionar un conflicto de manera pacífica. | Conoce qué es la negociación y cuándo se puede utilizar pero no identifica sus partes. X | Comprende cómo es la negociación, cómo se lleva a cabo e identifica algunas partes: proponer, ceder, ganar. | Utiliza la negociación (propone, cede, gana) para solucionar un conflicto pacíficamente. |
| MEDIACIÓN | | | |
| No sabe qué es un mediador, cuando se recurre a él, qué cualidades debe poseer, ni cómo puede fungir este papel para ayudar a solucionar un conflicto pacíficamente. | Conoce qué es un mediador, cómo ayuda en la solución de un conflicto y cuándo se puede recurrir a él, pero no conoce ninguna cualidad del mediador. | Aprende las cualidades de un mediador: escuchar atentamente ambas partes, los ayuda a proponer soluciones, los ayuda a llegar a acuerdos, es objetivo con ambas partes y ayuda a que ambas partes resuelvan el conflicto de manera pacífica. | Se convierte en un mediador ante un conflicto entre dos niños, escucha atentamente, es objetivo, motiva a ambas partes para que propongan soluciones y resuelvan su conflicto y los ayuda a llegar a acuerdos. X |
| COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN | | | |
| Ningún participante del equipo coopera o colabora con ideas para la elaboración de su historieta, tampoco demuestran la utilización de técnicas de solución de conflicto como la mediación o la negociación. | Cooperan y colaboran pero al momento de llevar a cabo la historieta no utilizan adecuadamente técnicas como la mediación, negociación. | Ilustran en su historieta algunos componentes básicos de la negociación o mediación para solucionar un conflicto, cada participante del equipo propone ideas para la historieta. X | Demuestran en la historieta la utilización de técnicas como la negociación o mediación para solucionar un conflicto, además logran como equipo cooperar y colaborar con sus ideas para la realización de su historieta |
| EMPATÍA | | | |
| No sabe qué es la empatía, y tampoco la aplica durante la solución pacífica de un conflicto. | Sólo diferencia cuando alguien más está siendo empático o no le está siendo, durante la solución pacífica de un conflicto. | Comprende qué es la empatía, como se lleva a cabo, y cómo puede aplicarla ante la solución de un conflicto. | Aplica la empatía durante la solución de un conflicto: comprende al otro, se pone en el lugar del otro, escucha atentamente al otro, se interesa por lo que le pasa al otro. X |

LLEGAR A ACUERDOS (grupo)

| | | | |
|--|---|--|---|
| No platican, no hacen propuestas y no llegan a ningún acuerdo; sólo un integrante del equipo determina qué es lo que se hará aunque los demás no estén de acuerdo. No logran completar el ejercicio. | Discuten las propuestas de los demás, no logran ponerse de acuerdo en quién hará qué cosa y no se logra completar el ejercicio. | Todos comienzan a elaborar propuestas, aunque no todos están de acuerdo con ellas logran respetar los acuerdos y concluyen el ejercicio. | En grupo platican, proponen y establecen quién hará que cosa y si están conformes con ello, respetando el acuerdo al que se llegó. Logran concluir exitosamente el ejercicio. X |
|--|---|--|---|

DIÁLOGO (grupo)

| | | | |
|--|---|--|--|
| No espera su turno, expresa sus inconformidades recurriendo a la agresión, no escucha a los demás, no hace propuestas, no llega a acuerdos | Espera su turno y escucha a los demás, pero aun no logra expresar sus inconformidades de manera respetuosa y sus propuestas son impositivas por tanto no llega a acuerdos | Espera su turno, escucha a los demás, expresa sus inconformidades respetuosamente. | Espera su turno, escucha atentamente a los demás, expresan respetuosamente sus ideas, opiniones e inconformidades, elaboran propuestas y llega a acuerdos. X |
|--|---|--|--|

DESTREZAS COMUNICATIVAS

| | | | |
|--|--|---|--|
| No conocen palabras acertadas para comunicar, solicitar, expresar inconformidades, de manera respetuosa. | Conocen palabras acertadas para comunicar, solicitar, expresar inconformidades sin necesidad de ser irrespetuoso, pero no las utilizan cotidianamente. | Conocen palabras acertadas para comunicar, solicitar, expresar inconformidades sin necesidad de ser irrespetuoso y manifiestan que les gustaría comenzar a utilizarlas. X | Se dan cuenta de que las palabras que utilizan para comunicarse pueden ofender o lastimar a las personas y viceversa. Así que prefieren usar palabras como: por favor, podrías, necesito, me siento, no estoy de acuerdo etcétera. |
|--|--|---|--|

EMOCIONES (dibujos-caritas)

| | | | |
|--|---|--|--|
| Dibujan las emociones, pero no son capaces de escribir ante qué situaciones se sienten así, cómo se sienten y cómo actúan. | Sus dibujos representan claramente las emociones, pero no son congruentes con las situaciones que describen: cómo se sienten, qué hacen o qué los pone así. | Los dibujos expresan claramente el tipo de emoción que quieren representar; sin embargo aun hay dificultades para describir ante qué situaciones experimentan la emoción, cómo se sienten y cómo actúan. X | Logran identificar varias de sus emociones, escriben y dibujan cómo se sienten cuando están enojados o alegres, qué los hace sentir así y qué es lo que hacen cuando se sienten así. |
|--|---|--|--|

AUTORREGULACIÓN DEL ENOJO

| | | | |
|---|---|---|---|
| Grita, golpea, avienta objetos, agrede, insulta, ofende, lastima a la otra persona, no puede hablar ni expresar sus ideas. Por tanto no soluciona el conflicto pacíficamente. | Comienza a controlar su enojo sólo se queda callado pero no soluciona el conflicto. | Comienza a darse cuenta de cuando se enoja y de que no puede pensar cuando esta así, pide un tiempo fuera, se tranquiliza y vuelve para intentar solucionar el conflicto pacíficamente. X | Demuestra que puede autorregular su enojo utilizando estrategias como :(describir estrategias) es consciente de estas estrategias ya que las verbaliza y es capaz de solucionar el conflicto pacíficamente. |
|---|---|---|---|

| EL DESQUITE ES INEFICAZ (ejercicio de reflexión escrita) | | | |
|--|--|---|---|
| Su redacción demuestra que no hay una concientización de las consecuencias que atrae el desquite y del daño que provoca ya que solo escriben de manera textual lo que se vio en el taller y no con sus propias palabras. | Entienden que el desquitarse trae consecuencias pero aun escriben que esto los ayuda asentirse mejor. | Comienzan a darse cuenta de que el desquite tiene consecuencias y que lastima a ambas partes; sin embargo en su escritura aun hay cierta resistencia manifestada en contradicciones. X | Su redacción demuestra que hay una conciencia del porque el desquite es ineficaz ya que explican son sus propias palabras las consecuencias que el desquite tiene y el daño que provoca a los demás y a ellos mismos. |
| RESPONDER ANTE LA FALTA DE RESPETO (grupo) | | | |
| Expresan verbalmente que la falta de respeto les ayuda a desquitarse de alguien más y por tanto esto los hace sentir mejor. | Expresan que la falta de respeto no ayuda a solucionar el conflicto, pero al menos los ayuda a sentirse mejor. | Expresan que la falta de respeto no ayuda a solucionar el conflicto, y que no los ayuda a sentirse mejor, pero no tienen muchas ideas de cómo responder ante estas o qué hacer. | Expresan verbalmente que la falta de respeto hiera a las demás personas y las hace sentir mal y que responder de la misma manera hace más grande el conflicto y no lo soluciona; ofrecen ejemplos de cómo responder ante una falta de respeto o que pueden hacer. X |
| AUTORREGULACIÓN DE LA AGRESIÓN | | | |
| Sólo controla sus ganas de agredir a la otra persona, pero no aplica ninguna estrategia de autorregulación y no logra solucionar el conflicto. | Comienza a utilizar alguna que otra estrategia pero no consigue solucionar el conflicto. | Consigue frenar sus ganas de agredir a la otra persona durante el ejercicio ya que utilizó las estrategias de autorregulación. (describirlas) X | No agrede a la otra persona, porque aplica las estrategias que le permiten autorregular esta emoción y solucionar pacíficamente el conflicto. |
| AUTORREGULACIÓN DEL ESTRÉS | | | |
| Se desespera ante la tarea estresora, se queja, ya no quiere participar pide a los demás que se vallan, tiende a querer tirar las cosas o a dar de golpecitos, gruñe, grita, o se enoja. | Sólo controla su estrés y no utiliza ninguna estrategia durante la tarea estresora. | Comienza a intentar utilizar estrategias de autorregulación para no estresarse y solucionar con éxito la tarea estresora. | Aplica estrategias tales como: respiración profunda, contar hasta diez, acordarse de algo chistoso que le paso, durante el ejercicio (torre de Hanói) X |
| AUTORREGULACIÓN DE LA FRUSTRACIÓN | | | |
| Se queja porque no consiguió ganar, si le hacen algún comentario se sobresalta y contesta agresivamente, se distrae de la tarea y piden que se callen para que él se pueda concentrar, | Controla la emoción, no la manifiesta a los demás pero se observa claramente un gran esfuerzo para no manifestar la emoción reflejado en su falta de concentración y de tranquilidad durante la realización de la tarea. | Comienza a concientizar estrategias de autorregulación para lograr concentrarse en la tarea permitiéndole ignorar los errores de su ejecución y concentrarse en su desempeño ante la tarea. X | Logra concentrarse durante la tarea, no permite que las distracciones del medio lo perturben, sino logra responder correctamente, busca otras alternativas. Al final de la tarea está satisfecho porque a pesar de no haber ganado logró un buen desempeño. |

TOMA DE DECISIONES

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>No sabe que tiene más opciones para solucionar un conflicto, así que toma una decisión precipitada y no piensa en las consecuencias que esta puede traerle al momento de solucionar el conflicto.</p> | <p>Comienza a ver que puede tener varias opciones a elegir para solucionar un conflicto y que estas opciones tienen consecuencias negativas y positivas.</p> | <p>Comprende que es capaz de tomar decisiones y que estas pueden traerle consecuencias negativas o positivas y que ante un conflicto la decisión que se tome será la que impactara positiva o negativamente la solución de ese conflicto.</p> | <p>Ante un conflicto logra anticipar posibles consecuencias ante las soluciones que ofrezca para resolver este conflicto, las enlista y elige las mejores opciones para solucionar el conflicto pacíficamente. X</p> |
|--|--|---|---|

VALORES

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>El dibujo no muestra ningún valor ni tiene coherencia con algún tema relacionado durante la sesión tampoco refleja el conocimiento de algún valor que el niño conozca.</p> | <p>Posee la noción del valor lo dibuja pero no logra explicar a qué se refiere o de qué trata.</p> | <p>Hay relación entre el dibujo y el valor; sin embargo hay algunas incongruencias entre el valor en sí y el dibujo que lo refleja.</p> | <p>Demuestra en su dibujo el valor con el cual se siente identificado, cómo es ese valor, cuando se lleva a cabo y porque es importante. X</p> |
|---|--|---|---|

ESTABLECER BUENAS AMISTADES

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Posee nociones acerca de lo que es un buen amigo y las dice verbalmente.</p> | <p>Sabe cómo es un buen amigo, que cualidades lo caracterizan y cómo se comportan.</p> | <p>Contrasta las cualidades de un buen amigo con las de uno que no lo es. X</p> | <p>Discierne qué es un buen amigo y quién no lo es; describiendo las cualidades de un buen amigo suyo así como las cualidades que él posee y por las cuales considera que es un buen amigo</p> |
|---|--|---|--|

CARTAS DESCRIPTIVAS

| Tema 1 | | Conflicto y solución pacífica | | |
|--|-----------------|-------------------------------|--|--------------------------------------|
| Objetivo: los niños aprenderán a identificar una situación conflictiva, comprender el significado, concientizarlo y saber qué significa llegar a una solución pacífica del mismo. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Pizarrón | 5 min. | - Aplicación de un cuestionario abierto | -cuestionario al inicio de la sesión |
| | | 10 min. | - Breve explicación sobre qué es un conflicto y qué significa resolverlo de manera pacífica. Se ejemplificará con una breve historia. | |
| | -Grabadora | 15 min. | - Los niños se reunirán y harán equipos y en una hoja entre todos escribirán qué entendieron por conflicto y solución pacífica del mismo, ofreciendo ejemplos donde ellos hayan tenido algún conflicto. Luego cada equipo pasará a decir sus resultados a todo el grupo. | -cuestionario al final de la sesión |
| | -Hojas de Papel | 15 min. | - Se hará un juego de roles donde se les brindará una pequeña historia que 2 niños tendrán que actuar (si nadie quiere entonces se leerá en voz alta la historia). Al concluir los niños que observaron tendrán que identificar cuál fue el conflicto, qué lo detonó y si se solucionó de manera pacífica. | |
| | -Lápices | 10 min. 5 min | - Breve retroalimentación sobre el desempeño al resolver el conflicto. - Aplicación del cuestionario de preguntas abiertas | |

| Tema 2 | | Negociación | | |
|--|-----------------|-------------|---|------------------------------------|
| Objetivo: los niños aprenderán y llegarán a la conclusión de cómo resolver un conflicto de manera pacífica por medio de la negociación. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Pizarrón | 15min. | - Charla sobre la sesión pasada y experiencias acontecidas durante la semana (¿Qué conflictos tuvieron?; ¿Cómo los resolvieron?; ¿Qué diferencias surgieron entre las partes? ¿Se solucionó el conflicto o persistió? ¿La solución fue adecuada? ¿Qué se podría hacer en el futuro ante un acontecimiento parecido?) | Cuestionario al final de la sesión |
| | -Grabadora | 5 min. | - Dinámica para saber el tema de la sesión, en dónde ellos descubrirán que tema es el de la sesión a partir de trabajar en equipos. | |
| | -Hojas de Papel | 20 min. | - Abordaremos el tema de negociación como estrategia de solución pacífica ante algún conflicto (las psicólogas explicaran de qué manera se usa y en qué casos) Después se modelaran un caso hipotético de conflicto y cómo llegar a la negociación | |
| | -Lápices | 20 min | - Se hará una dinámica que consistirá en que los niños pasaran y tomaran un pequeño cuento al azar donde se presente algún conflicto, lo leerán en voz alta y darán la solución por medio de la negociación que ellos crean conveniente, después se les preguntara ¿por qué consideraron esa como la mejor solución?; ¿habrá alguna otra mejor solución? Etcétera | |
| | | 5 min. | - Breve retroalimentación sobre el desempeño al resolver el conflicto. | |

| Tema 3 | | Mediación | | |
|--|------------------|-----------|---|------------------------------------|
| Objetivo: Los niños aprenderán y llegarán a la conclusión de cómo resolver un conflicto de manera pacífica por medio de la mediación. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora | 10 min. | - Breve charla de las sesiones pasadas, con sus experiencias (¿Qué conflictos tuvieron?; ¿Cómo los resolvieron?; ¿qué diferencias surgieron entre las partes? ¿Se solucionó el conflicto o persistió? ¿La solución fue adecuada? ¿Qué se podría hacer en el futuro ante un acontecimiento parecido?). | Cuestionario al final de la sesión |
| | -Lápices | 5 min. | - Dinámica para saber el tema de la sesión, en dónde ellos descubrirán que tema es el de la sesión a partir de trabajar en equipos. | |
| | -Hojas blancas | 15 min. | - Explicación sobre la mediación como estrategia de solución pacífica ante algún conflicto (las psicólogas explicaran de qué manera se usa y en qué casos) Después se modelaran un caso hipotético de conflicto y cómo llegar a la mediación. | |
| | -Cámara de video | 10 min. | - Dinámica en dónde se vea aplicada la mediación, que consistirá en que los niños pasaran y actuaran un conflicto y darán la solución por medio de la mediación que ellos crean conveniente, después se les preguntara ¿por qué consideraron esa como la mejor solución?; ¿habrá alguna otra mejor solución? Etcétera | |
| | -Pizarrón | 5 min. | - Breve retroalimentación sobre el desempeño al resolver el conflicto | |
| | | 5 min. | - Cuestionario | |

| Tema 4 | | Cooperación y colaboración | | |
|--|---|----------------------------|---|--|
| Objetivo: los niños comprenderán el papel fundamental de la cooperación y colaboración como parte fundamental en la solución pacífica de conflictos llevándolos a cabo a través de una historieta y de aprendizaje cooperativo. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora -Lápices -Hojas blancas -Cámara de video -Pizarrón -Revistas, periódico, plumones | 10 min. | - Breve explicación de lo que es una historieta y como se hace, asignación de equipo de manera aleatoria. | Autoevaluación de las características de la historieta Evaluación grupal para enriquecer la historieta. |
| | | 10 min. | - Entrega de material de trabajo, asignación de tareas individuales para conformar el trabajo en equipo. | |
| | | 40 min. | - Explicación sobre los criterios que debe cumplir la historieta (negociación, mediación, hablar, escuchar, llegar a acuerdo etcétera) | |
| | | 20min. | - Cada equipo pasara a contar su historieta y evaluara si cumplió con los criterios especificados. Así mismo los demás niños darán retroalimentación mientras las facilitadoras modulas este proceso. | |
| | | 10 min | - Breve charla sobre retroalimentación del desempeño y análisis critico del trabajo en equipo. | |

| Tema 5 | | Empatía | | |
|--|--|---------|---|--|
| Objetivo: Los niños comprenderán la importancia de la empatía en la solución pacífica de conflictos y analizarán las veces en que la han usado. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Papelitos con nombres con todos los niños. -Pizarrón -Grabadora -Cojines | 5 min. | - Organización de la sesión, en la cual todos elegirán un papelito (incluidas las psicólogas) el cual contendrá el nombre de la persona la cual representaran durante la sesión. | A través del video que se tomará cuando los niños pasen a responder las preguntas. |
| | | 30 min. | - Cada niño pasará al frente y responderá algunas preguntas, pero como si fuera la otra persona; además todo el tiempo actuará de forma respetuosa. | |
| | | 10 min. | - Se acomodarán en el suelo agarrando un cojín y cerrarán los ojos, se les relajará y planteará una situación en la cual piensen como se sienten cuando ven a un familiar triste. | |
| | | 10 min. | - Reflexionaremos acerca de lo sucedido en la sesión y respecto a la última actividad como se sintieron y se anotará en el pizarrón | |
| | | 10 min. | - Hablaremos de que lo que experimentaron fue empatía y como sirve en una solución pacífica de conflictos. | |

| Tema 6 | | Aceptación | | |
|--|----------------|------------|--|---|
| Objetivo: Los niños aprenderán y practicarán la aceptación incondicional, integrándolo con la empatía y colaboración. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Pizarrón | 20 min | - Breve charla sobre experiencias y acontecimientos donde hayan empleado la empatía durante el transcurso de la semana | A través de las preguntas grupales que se harán durante la sesión |
| | -Grabadora | 20 min. | - Presentación de video-film sobre empatía, así como aceptación y colaboración | |
| | -DVD educativo | 20 min. | - Reflexión crítica sobre las proyecciones, de manera grupal, en base a un cuestionario guía | |
| | | 5 min | - Cierre de sesión | |

| Tema 7 | | Llegar a acuerdos | | |
|--|-------------------------|-------------------|---|--|
| Objetivo: Los niños aprenderán a llegar a acuerdos y analizarán la importancia de ello en la solución pacífica de conflictos. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Pizarrón | 5 min. | - Formación de equipos | A través del análisis del video sobre sus contestaciones y las reflexiones de la sesión. |
| | | 10 min. | - Se les explicará la dinámica de la sesión, en la cual tendrán que ponerse de acuerdo para pasar a contestar unas preguntas y si aciertan podrán poner cruz o círculo en el gato dibujado en el pizarrón, pero deberán de pasar todos los integrantes y no se podrá repetir el mismo integrante a menos que se haya completado la ronda. | |
| | -Grabadora | 5 min. | - Se les pedirá que se pongan de acuerdo de quién pasará primero a concursar. | |
| | | 20 min | - Inicio de la dinámica. | |
| | -Tarjetas con preguntas | 10 min. | - Reflexión acerca de lo sucedido en los equipos, la funcionalidad del mismo y el sentir de cada uno de los niños. | |
| | Videograba-dora. | 10 min. | - Se analizará la forma en que llegar a acuerdos influye en una solución pacífica. | |

| Tema 8 | | Diálogo | | |
|--------------------|---|---|---|------------------------------------|
| | | Objetivo: que los niños aprendan a comunicarse con los demás de manera adecuada, transmitiendo por medio del diálogo los sentimientos y las emociones causadas con algún conflicto | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora -Lápices -Hojas blancas -Cámara de video -Pizarrón -Etiquetas con los nombres de los países | 10 min. | - Breve charla sobre el uso de las destrezas comunicativas, si las han usado, cuando las aplicaron y en qué situaciones etcétera. | Cuestionario al final de la sesión |
| | | 15min. | - Se anotará en el pizarrón con letras mayúsculas la palabra diálogo y se les hará preguntas a los niños para que participen. | |
| | | 15 min. | - Después se formara un círculo y se hará un rol playing, ambas psicólogas serán moderadoras del dialogo y los niños fungirán como representantes de diversos países en conflicto, todo esto en base a un guion que se proporcionara a los niños en tarjetas. | |
| | | 15 min. | - Al término del rol playing se hará el análisis de la situación, identificando las estrategias para llevar a cabo un buen dialogo así como las destrezas comunicativas. | |
| | | 10 min. | - Se hará una breve síntesis de la sesión puntualizando las claves necesarias para dialogar. | |

| Tema 9 | | Destrezas comunicativas | | |
|---|------------------|-------------------------|--|---|
| Objetivo: los niños aprenderán que, el lenguaje puede ser una buena herramienta para resolver los conflictos entre pares, y que en la forma de decir está el recibir una buena respuesta del otro. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora | 5 min | - Breve síntesis de los temas antes ya vistos, para anclarlos con el tema que se abordará. (ambas psicólogas) | Cuestionario al inicio y final de la sesión |
| | -Lápices | 5. min | - A cada niño se le proporcionara un cuestionario que deberán contestar individualmente. | |
| | -Hojas blancas | 10 min | - Después se formaran equipos de 3 niños y a cada equipo se le asignará un pequeño relato que deberán leer en voz alta, luego contestaran a las preguntas de cada relato. | |
| | -Cámara de video | 15 min | - Al término de ambas actividades se analizaran las respuestas de cada equipo en una lluvia de ideas grupal que se escribirán en un extremo del pizarrón. Luego se hará otra lluvia de ideas con las respuesta individuales que cada niño coloco en su hoja de respuestas. | |
| | -Pizarrón | 15 min | - Se analizaran y compararan ambas lluvias de ideas para saber qué destrezas comunicativas utilizan unos y otros y después se les preguntará si conocen otras, pero que no utilizan. Si no han mencionado alguna otra entonces las psicólogas harán una lluvia de ideas alternativas para complementar las anteriores. | |
| | | 5 min | - Una vez vistas todas las posibles palabras que puedo utilizar los niños escribirán, de manera individual, las palabras con las que les gustaría que las personas le hablaran anotando: "a mí me gustaría que me dijeran" y pasaran a pegarla en el pizarrón para hacer un muro. | |
| | | 5 min. | - Para cerrar la sesión las psicólogas preguntaran a todo el grupo cómo se sentirían cuando alguien les hablara con las palabras que eligieron dejando claro que todos las utilizaran unos con otros para ver qué sucede. | |

| Tema 10 | | Revisión de sesiones anteriores | | |
|---|---|---|---|--|
| Objetivo: Se evaluarán los temas vistos sobre solución pacífica de conflictos y la forma en que los han internalizado. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | 2 sopas de letras -Preguntas sobre los temas vistos -Cuerda para saltar 3 Rotafolios -Papelitos para ordenar la forma de solucionar un conflicto y otro cuando la solución es agresiva. | 5 min. 5 min. 30 min. 10 min. 10 min. | <ul style="list-style-type: none"> - Explicación sobre el desarrollo de la sesión de hoy - Formación de dos equipos - Una psicóloga estará a cargo de un equipo el cual deberá de pasar por tres etapas, no importará el orden en la que se realice: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar a saltar la cuerda y al mismo tiempo la psicóloga hará preguntas y cuando se equivoque se contabilizarán las respuestas correctas, al final de pasar todos los chicos de realizará un puntaje final. 2. Pasarán a resolver una sopa de letras pero para tener derecho a encontrar la palabra la psicóloga tendrá que realizar una pregunta y la respuesta la tendrán que encontrar en la sopa de letras, pero si marcan una que no es se invalidará. 3. Pasarán a ordenar la forma de solucionar un conflicto pacíficamente y pondrán otro ejemplo en el que se solucione agresivamente - Los equipos pasarán a exponer la forma en que armaron la solución pacífica y la agresiva de un conflicto. - Se realizará una reflexión sobre lo sucedido en la sesión y en los temas que se hayan notado fallas se retomarán y se intentará recordarles lo visto en las sesiones pasadas. | A través de las contestaciones en las diferentes dinámicas y de los productos obtenidos. |

| Tema 11 | | Emociones | | |
|--|--|--|--|--|
| Objetivo: Los niños identificarán las emociones, la representación facial de cada una y las emociones que están presentes durante un conflicto. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Círculos de cartulina -Colores -Lápices -Papelitos con diversas emociones -Grabadora -Pizarrón | 5 min. 15 min. 10 min. 10 min. 10 min. | - Explicación sobre el juego a realizar durante la sesión. - Los niños se sentarán en círculo y cada uno de ellos elegirá un papelito y lo representará la emoción en forma de mímica y el resto tratará de adivinar de qué emoción se trata. - Se reflexionará acerca de la actividad, además se realizará una lluvia de ideas sobre las emociones que conocen. - Se les proporcionarán los círculos en los cuales deberán dibujar diferentes emociones y se les leerán algunos enunciados y ellos levantarán la carita que represente la emoción del mismo. - Reflexión sobre las emociones y su importancia | A partir de los productos obtenidos en las sesiones. |

| Tema 12 | | Autorregulación del enojo | | |
|--|---|---|--|---|
| Objetivo: Los niños identificarán que los enoja y como reaccionan ante ello. Los niños aprenderán estrategias para controlar su enojo. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Hojas de papel bond -Lápices -Pizarrón -Grabadora. Videograbadora. | 10 min. 10 min. 15 min. 10 min. 10 min. 5 min. | - Se les darán las hojas y en ellas escribirán que les hace enojar. - Cada uno leerá lo que escribió y darán las soluciones que aplican cuando se enojan. - Las psicólogas hablarán sobre el enojo y las formas de controlarlo. - Se pondrán en práctica algunas técnicas y se les pedirá que las realicen cuando se sientan enojados. - Todos los niños pasarán a realizar la actividad de que completen una estrella viendo un espejo - Los niños compartirán su sentir al realizar la actividad. | A través de los productos obtenidos y del análisis del video de la sesión |

| Tema 13 | | Desquite es ineficaz | | |
|---|--|----------------------|---|---|
| Objetivo: Los niños comprenderán que el desquite es ineficaz ya que hiera y lastima a las personas imposibilitando una buena solución al conflicto e incapacitándolos para perdonar. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora -Lápices -Cuestionario -Pizarrón | 10 min. | - Breve explicación acerca del conflicto y el desquite como una mala estrategia para solucionar un conflicto y las emociones que se presentan durante e conflicto que provoca el desquite y el sentir de cada uno después de que se presentó el desquite. | Por medio de las reflexiones y las contestaciones del cuestionario. |
| | | 20min. | - Lluvia de ideas en donde los niños individualmente den su punto de vista acerca de las consecuencias de emplear el desquite en su vida cotidiana y beneficios de emplear otra estrategia. | |
| | | 15 min. | - Las psicólogas resaltarán los beneficios de usar otra técnica y les harán ver que emplear el desquite les provoca mayores consecuencias teniendo como resultado que no resuelvan los conflictos. | |
| | | 5 min | - Lectura de un caso en donde se presenta como estrategia el desquite. | |
| | | 10 min | - Reflexión acerca del caso, la solución y las posibles soluciones sin emplear el desquite. | |
| | | 5 min | - Solución del cuestionario acerca del desquite. | |
| | | 10 min | - Retroalimentación entre los niños y las psicólogas acerca de las respuestas. | |
| | | 5 min. | - Cierre: conclusiones por parte de las psicólogas y de los niños haciendo referencia del desquite como estrategia ineficaz. | |

| Tema 14 | | Aprender a responder ante la falta de respeto | | |
|--|---|---|--|---|
| Objetivo: Los niños comprenderán qué es la falta de respeto, por qué hiere y cómo responder de manera constructiva y no violenta ante ella. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora -Lápices -Hojas blancas -Pizarrón | 10 min. | Se colocará en el centro del pizarrón la palabra: falta de respeto y cada niño pasará a escribir qué significa y cuándo sucede. | A través de las soluciones que ofrezcan en el juego de roles y demuestren el uso de las estrategias vistas durante la sesión. |
| | | 30 min. | Breve charla sobre las ideas vertidas por medio de una reflexión grupal: ¿Cuál fue la falta de respeto? ¿Qué sucedió? ¿Cómo me sentí cuando escuche o viví esa falta de respeto? ¿Cómo me defendí? ¿Fue la manera correcta o tenía otra opción? | |
| | | 10 min. | En el centro del pizarrón se colocará: ¿cómo puedes responder sin agresión física ni verbal ante la falta de respeto? Y los niños aportaran ideas. | |
| | | 5 min. | Moldeamiento por parte de las psicólogas sobre cómo responder ante la falta de respeto. | |
| | | 10 min. | Actividad de cierre: los niños escribirán una situación imaginaria donde se presente una falta de respeto, luego en parejas pasarán a representarlo y a dar una respuesta constructiva ante esa situación. Posteriormente todo el grupo retroalimentará y las psicólogas moderarán esta actividad. | |

| Tema 15 | | Autorregulación de la agresión | | |
|---|---|--------------------------------|---|---|
| Objetivo: Los niños comprenderán el significado de autorregulación emocional, reflexionarán acerca del uso de la agresión e identificarán estrategias para evitar hacer uso de ella. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Grabadora -Pizarrón -La palabra "autorregulación de la agresión" separada por letras -Ejemplo del uso de la agresión. | 15 min. | Se leerán algunos ejemplos de agresión, posteriormente en equipo los niños intentarán armar la palabra de "Autorregulación de la agresión" y el primer equipo pasará a pegar la palabra armada. | A través de las respuestas que se generen durante la sesión y de lo plasmado en el pizarrón |
| | | 15 min. | Breve charla acerca del significado de "autorregulación de la agresión" y del porque hacen uso de la agresión al solucionar sus conflictos. | |
| | | 20 min. | Por medio de un ejemplo los niños darán posibles estrategias para evitar usar la agresión y estas respuestas serán anotadas en el pizarrón. Grupalmente se analizarán las respuestas. | |

| Tema 16 | | Autorregulación del estrés | | |
|---|-----------------|----------------------------|---|--|
| Objetivo: los niños serán conscientes de aquellas situaciones que los estresan y utilizarán las estrategias que proponen para autorregular esta emoción. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Televisión | 15min | - Presentación de imágenes y fotografías en televisión. | Se evaluarán las estrategias que ofrecen por medio de una rúbrica. |
| | -DVD | 30 min | - Preguntas abierta a los niños. ¿qué observaron?, ¿qué características observaron en el rostro de los niños? ¿cómo creen que se sentían? ¿Por qué creen que se sentían así? ¿alguna vez se han sentido como estos niños? | |
| | -Hojas de papel | 15 min | - Breve introducción acerca del estrés como una emoción normal, pero que se puede autorregular. | |
| | -Lápices | 20min | - Asociación de estrategias pasadas que puedan emplearse para calmar el estrés (anotar nuevas estrategias en hojas de papel). | |
| | | 20min. | - Ejercicio de relajación grupal. | |

| Tema 17 | | Autorregulación de la frustración | | |
|---|---|-----------------------------------|---|--|
| Objetivo: los niños utilizarán las estrategias para autorregular sus emociones durante la realización de tareas complicadas que pueden llegar a ser frustrantes. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Hoja de papel con la mitad de una estrella dibujada. | 40 min | - Cada niño pasara y se sentara en una silla donde habrá una hoja con una estrella semi-dibujada, tendrá que completar el dibujo logrando que la estrella este bien hecha, pero solo podrá hacerlo viendo por un espejo, todos sus demás compañeros observaran. | Se evaluara el uso de estrategias a través del análisis de las grabaciones y a su vez con la rúbrica de autorregulación emocional. |
| | -Espejo | 15min | - Charla sobre el desempeño. | |
| | -Tres monedas para cada niño. | 60min | - Cada niño pasara y tendrá que solucionar la torre de Hanói con las siguientes instrucciones: sólo puedes mover una moneda en una, no puede quedar una moneda mayor encima de una menor, todas se tienen que apilar en medio correctamente. | |
| | -Tablero de spider | 15min | - Charla sobre el desempeño. | |
| -Video grabadora. | 60min | 15min. | - Cada niño pasará a solucionar el juego "Sapider" bajo las siguientes instrucciones: tienes que eliminar una a una las fichas del tablero; sin embargo solo puedes hacer movimientos hacia delante, atrás a la derecha e izquierda y sólo puede eliminarse una ficha cuando pasa por encima de otra y haya un espacio vacío a donde moverse. | |
| | | | - Charla sobre el desempeño. | |

| Tema 18 | | Toma de decisiones | | |
|--|--|--------------------|---|---|
| Objetivo: Los niños aprenderán que la solución de un conflicto tiene varias opciones y que éstas tienen diferentes consecuencias ya sean positivas o negativas. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -viñetas situacionales. -cuestionario -pizarrón. videograbadora | 10min | - Se dará a cada niño una viñeta donde se plantea una situación hipotética donde un niño debe tomar una decisión sobre cómo resolver un conflicto. | A través de la rúbrica de solución pacífica de conflictos |
| | | 15min | - Individualmente contestaran una serie de preguntas donde se les solicitará que respondan qué cosas puede hacer el niño (has una lista). De esa lista elige la que solucione el conflicto pacíficamente y qué pasaría si el niño la emplea, haz lo mismo para las soluciones no pacíficas y cuáles serían las consecuencias; es decir qué pasaría. | |
| | | 20min | - A través de la participación voluntaria se hará el análisis de dos de las respuestas de los niños, a nivel grupal, donde todos aportarán ideas y señalarán consecuencias. | |
| | | 15min | - Por equipos inventarán un conflicto y darán las posibles soluciones y sus consecuencias negativas y positivas. | |
| | | 15min | - Todos (psicólogas y niños) analizarán y enriquecerán la idea propuesta. | |

| Tema 19 | | Valores | | |
|--|---|---------|---|---|
| Objetivo: los niños harán conciencia de los valores que practican, por qué son importantes y para qué sirven. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Hojas de papel. -Colores -Pizarrón -Grabadora -Cámara fotográfica. | 15min | - Pequeña introducción donde se indagará en experiencias previas sobre los valores que son, para qué sirven, cómo los practicamos.(En sesiones pasadas se ha hecho remembranza sobre algunos valores) | Se evaluarán los dibujos así como el contenido de los mismos a través de la rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos. |
| | | 25min | - Cada niño dirá en voz alta que valores conoce, cuáles conoce y practica y cómo se siente al utilizarlos. | |
| | | 30min | - Cada niño hará un dibujo acerca del valor que más le guste, y donde se vea la utilización de éste en alguna situación, además escribirá en qué consiste ese valor. | |
| | | 10min | - Se expondrán los dibujos en el pizarrón como una especie de collage donde todos podrán ver lo que hicieron. | |
| | | 5 min | - Cierre con retroalimentación. | |

| Tema 20 | | Establecer buenas amistades | | |
|--|--|-----------------------------|---|---|
| Objetivo: Los niños aprenderán lo que es un buen amigo y alguien que sólo es un conocido. | | | | |
| Responsables | Materiales | Tiempo | Actividades | Evaluación |
| Las dos psicólogas | -Proyección de cortos cinematográficos. -Televisión -DVD -Pizarrón. -Grabadora | 10min | - Breve introducción al tema. | A través del discurso en las participaciones que se evaluarán por medio de la rúbrica de autorregulación emocional y solución pacífica de conflictos. |
| | | 30min | - Proyección de cortometrajes. | |
| | | 40min | - Análisis grupal de los cortometrajes por medio de un cuestionario grupal y de respuesta abierta. | |
| | | 20min | - Experiencias similares (donde participen hablando sobre algún acontecimiento que les haya identificado con alguno de los cortometrajes) | |
| | | 20min | - Conclusión grupal, retroalimentación y cierre de tema. | |