



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“ASERTIVIDAD Y AUTOESTIMA EN LA PROMOCIÓN DE RESILIENCIA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS DE 6 A 9 AÑOS DE EDAD”

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTAN:

**MUNGUÍA ROBLEDO ANA LAURA
ROMERO HURTADO PAMELA IRENE**

DIRECTORA DEL INFORME:

MTRA.CECILIA MORALES GARDUÑO

REVISORA DEL INFORME:

LIC. PATRICIA MORENO WONCHEE





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM-105

2011

ej. 2

M. -

TPs.

H. Jurado

Mtra. Elisa Saad Dayan

Mtra. Milagros Figueroa Campos

Lic. Patricia Guillermina Moreno Wonchee

Mtra. Hilda Paredes Dávila

Mtra. Cecilia Morales Garduño

AGRADECIMIENTOS

Pamela

A mis padres Maru y Mariano por darme la vida y por todo el esfuerzo que han hecho para darme la oportunidad de estudiar y terminar una licenciatura. También porque siempre me han brindado su apoyo en todo lo que hago, porque gracias a ellos soy la persona que soy; por esto y por mucho más GRACIAS.

A mis hermanos Ana y Pablo porque siempre están ahí cuando los necesito, gracias a ellos mi vida es muy divertida y porque sin ellos mi vida no sería igual.

A toda mi familia en general porque son el motor de mi vida que me impulsa a seguir cada día adelante y a ser mejor, a pesar de las circunstancias que se presentan.

A la Mtra. Ceci por estar siempre dispuesta a explicar y a enseñar todo lo que sabe, por brindarnos esta gran oportunidad y guiarnos durante todo el proceso. Simplemente por ser una excelente profesora y una gran persona.

Al jurado, Lic. Paty Moreno, Mtra. Elisa Saad, Mtra. Milagros Figueroa y Mtra. Hilda Paredes por cada uno de sus comentarios hechos a este trabajo y por su disposición.

A mis amigas Laura, Liss y Mali porque durante nuestra estancia en el escenario y fuera del mismo compartimos grandes momentos y aprendí mucho de cada una de ellas.

A todas las personas que integran Florecer por abrirnos las puertas de la casa-hogar, así como su disposición para trabajar conjuntamente. En especial a los niños porque sin ellos este trabajo no hubiera sido el mismo.

AGRADECIMIENTOS

Laura

A Dios por concederme la vida, la sabiduría, el tiempo y las puertas abiertas; todo lo que aprendí durante la licenciatura y también este trabajo son para su honra y gloria.

“Porque Jehová da la sabiduría, y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia” Proverbios 2:6

A mi Esposo que estuvo a mi lado dándome apoyo e ideas, alentándome en el proceso y compartiendo cada experiencia.

A mis padres Carlos y Rocío porque me dieron la oportunidad de concluir una carrera, cultivando mi aprendizaje desde la infancia y esperando pacientemente para ver los frutos de su esfuerzo.

A mis hermanos Carlos y Susana que me escucharon en momentos difíciles y que también me apoyaron cada día con alegría.

A Ceci porque siempre estuvo con nosotras enseñándonos teóricamente, pero más aprendí de verla practicando, jamás fue incongruente su pensar con su actuar. Le agradezco por las correcciones, por el todo el tiempo que ha dedicado a la elaboración de este informe, por su paciencia y por ser la profesionalista que más admiro.

A todos los profesores que incansablemente participaron en mi formación desde la primaria y hasta la carrera, sin ellos no hubiera llegado hasta donde estoy ahora.

A Pamela porque ha sido mi amiga desde hace mucho tiempo, porque me consoló en momentos difíciles, por todos los ratos de diversión y por su esfuerzo para llevar a término nuestro informe.

A todos los que forman parte de Florecer sobre todo a los chicos porque ellos me dieron lecciones de vida, porque me permitieron trabajar en conjunto y por todas las experiencias que pasamos juntos; los llevaré a cada uno siempre en mi corazón.

ÍNDICE

I.	Introducción	7
II.	Antecedentes Contextuales, Teóricos y Metodológicos	11
II.1	Antecedentes contextuales	11
II. 2	Antecedentes teóricos	13
II.2.1	Resiliencia	13
II.2.1.1	Definición	13
II.2.1.2	Factores de riesgo-protección	14
II.2.1.3	Estrategias de promoción	19
II.2.2	Asertividad	25
II.2.2.1	Definición	25
II.2.2.2	Características de las personas pasivas, agresivas y asertivas.	28
II.2.2.3	Técnicas para lograr una conducta asertiva.	34
II.2.3	Autoestima	36
II.2.3.1	Definición	36
II.2.3.2	Desarrollo de la autoestima	37
II.2.3.3	Técnicas para el fortalecimiento de una sana autoestima .	42
II.3	Antecedentes metodológicos	45
II.3.1	Metodología de intervención	45
II.3.1.1	Taller	48
II.3.1.2	Juego dirigido	50
II.3.1.3	Guía y retroalimentación	52
II.3.2	Metodología de evaluación	53
II.4	Experiencias similares.	55

III. Procedimiento	57
III.1 Fases del procedimiento	57
III.1.1 Fase de inducción	58
III.1.2 Fase de detección de necesidades	59
III.1.3 Fase de planeación	60
III.1.4 Fase de intervención	63
III.1.5 Fase de evaluación	67
IV. Resultados	69
IV.1 Resultados de la detección de necesidades	69
IV.2 Resultados por casos	70
V. Discusión y conclusiones.	109
V.1 Discusión.	109
V.2 Conclusiones.	112
V.2.1 Competencias profesionales adquiridas	112
VI. Referencias bibliográficas.	116
VII. Anexos.	120

I. INTRODUCCIÓN

El presente Informe, describe el trabajo que realizamos durante dos semestres como parte de nuestra formación como psicólogas en el Programa de Prácticas Integrales denominado: "Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescentes en ambientes educativos no formales", a cargo de la Mtra. Cecilia Morales Garduño.

El mencionado programa y por tanto esta intervención, se llevó a cabo en una organización no gubernamental (ONG), denominada Florecer Casa Hogar, A.C. , misma que brinda albergue a 30 niños y adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

De acuerdo con los estudios e investigaciones internacionales como los elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2009, de los 30 países que participaron en la encuesta México se encuentra en los penúltimos lugares en cuanto a la atención e inversión en bienestar social, vivienda, ambiente, salud, comportamientos de riesgo y educación; todos ellos factores de riesgo para la población.

Así mismo el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) afirma en el censo de 2000 de los 110 millones de mexicanos, 40 millones padecen pobreza, de los cuales 11 millones viven en la extrema pobreza.

De los datos anteriores se desprende que para poder sobrevivir, muchas de las familias mexicanas se ven obligadas a integrar a sus hijos pequeños en la búsqueda del sustento. En México 3.6 millones de niños y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad están trabajando de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2007, lo cual equivale al 12,5% de la población infantil; encontrando que los niños trabajadores superan casi el doble en número a las niñas que trabajan. De esta población 7 de cada 10 trabajadores entre 5 y 17 años viven en las zonas rurales.

Al revisar estos datos podemos darnos cuenta que estamos siendo testigos de una generación de niños que no ven cumplidos ciertos derechos, entre ellos, el no ser víctimas de explotación ni de descuido, la garantía de su bienestar, contar con los cuidados necesarios para su desarrollo, atender a su derecho a recibir

educación básica, etc. (Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH). Al no atender sus derechos no sólo estamos impidiendo que logren desarrollar un futuro adecuado, sino también que su presente no se desarrolle de manera óptima. Considerando lo anterior, es posible tener una noción de la magnitud del problema.

Al ver las características de la población infantil han surgido algunas Instituciones de Asistencia privada que tienen como fin velar por los derechos de los niños que se encuentran en vulnerabilidad social, derivado de situaciones de pobreza y marginación social en la que viven. Conociendo esta situación resulta importante trabajar con los niños que pertenecen a Instituciones de Asistencia, proporcionándoles herramientas adecuadas con las que puedan enfrentar las situaciones de riesgo en las que se encuentran inmersos, a partir de fortalecer en ellos rasgos resilientes que les permitan enfrentarse adecuadamente a dichas situaciones.

Para ello es necesario saber que en 1978, Michael Rutter definió la capacidad de la resiliencia como el salir fortalecido de las situaciones de riesgo que podemos vivir. De esa fecha en adelante se le han dado diferentes definiciones a esta capacidad (Grotberg, 1992; Suárez Ojeda, 1995; Osborn, 1996; Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez, Infante, 1998; Hernández, 1998).

Uno de los factores que la investigación arroja como necesario para la construcción de la resiliencia es el correspondiente a las habilidades sociales, las cuales se deben desarrollar y poner en práctica a lo largo de toda la vida ya que estas favorecerán la convivencia entre las personas. Al promover las habilidades sociales en niños que se encuentran en una situación vulnerable se impulsa el desarrollo de un ambiente socio-afectivo, el cual es visto como un factor protector de resiliencia (Vanistendael, 2002; Cyrulnik, 2003).

Es necesario resaltar la importancia de la autoestima y de la asertividad, estas van estrechamente ligadas ya que por medio del desarrollo de una sana autoestima es muy probable que los niños manifiesten conductas asertivas; lo que a su vez construirá conductas resilientes fortaleciendo los factores protectores y mitigando los factores de riesgo. Para ello es importante saber que Branden en

1995 menciona dentro de la definición de autoestima que si se posee una sana autoestima se puede llevar a cabo una vida significativa y cumplir sus exigencias basados en la confianza de nuestra mente, por lo tanto una persona que presenta una sana autoestima es porque se siente confiada y apta para enfrentar todo lo que se le presenta en la vida. Esto nos muestra que si somos personas con una sana autoestima se presentará confianza en uno mismo, seremos capaces de entablar relaciones con las demás personas y por lo tanto esto actuara como un factor protector.

Por ello, consideramos que la importancia social de trabajar la autoestima y la asertividad para promover resiliencia en los niños insertos en Florecer radica en que se espera contribuir a que ellos tengan expectativas de vida más altas para que, como dice Grotberg (1992), a pesar de que vivan en ambientes de alto riesgo salgan fortalecidos y sean socialmente exitosos. De esta manera, al cambiar su perspectiva podemos lograr un impacto social cortando los ciclos de violencia y maltrato de los cuales ellos actualmente son parte tomando las herramientas, habilidades y valores que les han sido proporcionados dentro de la casa- hogar, y con esta intervención, contribuir a que ellos formen parte de un cambio en la sociedad, e incluso logren transmitirlos a las siguientes generaciones.

De tal forma que la intervención que se llevó a cabo tuvo como fin que los niños desarrollaran una mejor conducta asertiva y una sana autoestima considerados ambos como factores resilientes que les permita comunicar de manera adecuada sus pensamientos, creencias y sentimientos. De esta forma, al contar con estos elementos sean capaces de mejorar otras esferas de su vida, dentro y fuera de la casa-hogar.

La metodología de intervención se basó en la investigación acción, ya que no sólo conocimos los fenómenos en los cuales nos interesamos viéndolos desde el aspecto teórico, sino que apoyamos en cambiar las condiciones ambientales y personales haciendo una intervención profesional para contribuir en la solución de los problemas presentes.

El contenido de este informe está estructurado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se tratan los antecedentes contextuales, teóricos y metodológicos. Se inicia con los antecedentes contextuales, y posteriormente, se definen los conceptos de resiliencia, asertividad y autoestima, así como las características con las que contarán las personas y las distintas estrategias de intervención; a continuación, se describen los antecedentes metodológicos que dan soporte al programa de intervención siendo parte central de este apartado el método cualitativo; este capítulo finaliza con una breve explicación de otras investigaciones que también fueron diseñadas para fortalecer resiliencia, asertividad o autoestima.

El capítulo segundo describe el procedimiento a través del cual fue elaborado este informe de prácticas. El tercer capítulo reporta los resultados de la detección de necesidades y de la intervención. El capítulo cuarto contiene la discusión y conclusiones pertinentes a este reporte de prácticas. Finalmente, se presentan las referencias y un apartado de anexos.

II. Antecedentes Contextuales, Teóricos y Metodológicos

II.1. Antecedentes Contextuales

Este informe se desarrolló en una casa- hogar que se constituyó legalmente en agosto de 2003, y se encuentra ubicada en la Ciudad de México; en el momento en que iniciamos nuestra participación el programa de casa-hogar tenía dos años de haberse puesto en marcha.

Según los documentos de la institución su objetivo social es proporcionar cuidado, atención y educación integral a menores entre 4 y 14 años de edad, huérfanos total o parcial, en riesgo, en desamparo y/o en extrema pobreza, de comunidades urbanas, rurales o indígenas y/o de la procedencia que fueren. Los objetivos específicos de dicha institución son:

- Dar atención integral, de calidad y con calidez, a niños que se encuentren en situación vulnerable.
- Crear y mantener las condiciones que permitan a los niños desarrollarse en un ambiente emocional y físicamente seguro, garantizándoles una nutrición y régimen alimentario de calidad así como bienestar, participación y equidad.
- Establecer los programas de apoyo de salud física y mental en sus tres niveles de intervención: preventiva, remedial y especializada o de rehabilitación para los niños.
- Brindar a los niños el apoyo necesario de acuerdo a su perfil para su formación académica, sea ésta escolarizada o abierta.
- Proporcionar educación complementaria que abarque las áreas de formación, desarrollo humano, culturales, recreativas, sociales, y otras que sean necesarias para su crecimiento y su desarrollo.

La institución tiene capacidad para brindar atención en su modalidad de residentes o internos a 30 niños y a 20, en su modalidad de medios internos y externos. Por tanto, su labor asistencial se lleva a cabo en cuatro modalidades diferentes:

- *Residentes* que son niños o adolescentes que viven permanentemente en la institución.
- *Internos* los niños o adolescentes que entran a la institución los domingos por la noche y salen los viernes por la noche.
- *Medios internos* son los niños o adolescentes que entran alrededor de las 7 de la mañana y salen ese mismo día por la tarde o noche.
- *Externos* los niños o adolescentes a los que se ofrece aportaciones en efectivo o especie para que puedan continuar con sus estudios.

La infraestructura financiera de la institución está compuesta por donativos en efectivo o en especie que se buscan a través de la presentación de proyectos a ser patrocinados por instituciones gubernamentales y/o no gubernamentales y que se solicitan a donadores particulares.

Los recursos materiales e instalaciones están constituidos por un inmueble destinado en un principio para oficinas y que ha sido adaptado para poder funcionar como albergue. Este inmueble es rentado y consta de dos plantas, la planta baja tiene un patio, una oficina, una bodega de material de papelería, una bodega general, una cocina, un comedor, una biblioteca, baños y regaderas; en la planta alta se encuentran tres dormitorios (con 6, 8 y 16 camas respectivamente), una sala y un baño.

El personal operativo está formado por la directora general, la directora ejecutiva (ambas socias fundadoras), una educadora y una señora responsable de la cocina. Así mismo hay también personal voluntario que se encarga de diversas actividades como el apoyo en tareas, clases de inglés, de *vovinam* (arte marcial) y cuidado de los niños.

La visión de la asociación es ser una institución con un modelo de atención exitoso en la formación de personas en y con valores; es decir, participativas, íntegras, subsidiarias, amorosas y visionarias; mientras que su misión es cumplir dentro de su ámbito de acción con la convención de los derechos de los niños y de las niñas que se encuentren en situación vulnerable, ofreciendo una alternativa de cuidado, atención y educación integral.

Tomando en cuenta los objetivos de dicha Institución así como los resultados obtenidos de la detección de necesidades, consideramos que para promover la resiliencia en estos niños teníamos que trabajar en dos aspectos fundamentales: la asertividad y la autoestima. A continuación se presenta el marco conceptual que arroja la literatura referente a los temas centrales de este proyecto que son resiliencia, asertividad y autoestima.

2. Antecedente Teóricos

2.1 Resiliencia

2.1.1 Definición

El término resiliencia no es nuevo, sus orígenes están en la ingeniería y más específicamente en la mecánica, para referirse a la característica que tiene ciertos materiales empleados en la construcción de recobrar la forma original con la que fueron moldeados, después de haber sido sometidos a una presión deformadora (Vanistendael, 1997).

Este mismo autor nos indica que desde principios de los años ochentas ha crecido el interés por tener información acerca de aquellas personas que desarrollan competencias a pesar de haberse desarrollado en condiciones adversas, o en circunstancias que aumentan las posibilidades de presentar patologías mentales o sociales.

Grotberg en 1992, acuñó el término de resiliencia a las ciencias sociales para describirlo como la capacidad del ser humano para hacer frente a la adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas.

Para Suárez Ojeda (1995), la resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño o a un adulto, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos.

Osborn en 1996, propuso a la resiliencia como una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia social puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y

un tipo de habilidad cognitiva que tiene algunos niños aún cuando sean muy pequeños.

Hernández (1998), define la resiliencia como la capacidad que tienen los niños, adultos o familias para actuar correctamente y tener éxito pese a las circunstancias adversas que los rodean, para recuperarse de eventos estresantes y reasumir con éxito su actividad habitual.

Con lo anterior se puede decir que la resiliencia describe a aquellas personas que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez, Infante y Grotberg, 1998).

2.1.2 Factores protectores y de riesgo

Todas estas definiciones tienen dos características en común: la resiliencia cuenta con factores de riesgo además de factores protectores cuya función será ser constructores de rasgos resilientes.

Antes de explicar a detalle cuales son dichos factores cabe mencionar que existen dos enfoques que nos ayudarán a esclarecer los factores antes mencionados y que son complementarios; estos son el enfoque de riesgo y el enfoque de resiliencia, refiriéndose cada uno a aspectos diferentes pero como ya hemos dicho enlazados e indisolubles.

El enfoque de riesgo se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada posibilidad de daño biológico o social.

Dentro de este enfoque encontramos los factores de riesgo, los cuales Manciaux (2003), los define como cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud; es importante considerar la edad del niño, el ciclo de vida familiar y el contexto, recordando que los factores no actúan de manera aislada. Siguiendo a este autor se pueden agrupar estos factores en cuatro categorías:

- 1) Una situación familiar perturbada, por ejemplo, ausencia del padre o de la madre, violencia familiar (maltrato físico o psicológico), separación de los padres, trastornos psiquiátricos, conductas de adicción de los padres, etc.
- 2) Factores sociales y ambientales, por ejemplo, pobreza o una situación socioeconómica mediocre.
- 3) Problemas crónicos de salud ya sea del niño o de su entorno íntimo.
- 4) Catástrofes naturales o traslados forzados.

Por otro lado, el enfoque de resiliencia muestra que las fuerzas negativas expresadas en términos de riesgos, no encuentran al niño inerme en el cuál se determinarán inevitablemente daños permanentes. Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil (Munist, et al. 1998).

En este enfoque se encuentran los factores protectores; siguiendo a estos mismos autores, serán definidos como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables. Se pueden distinguir dos clases de factores protectores: los externos que pueden ser condiciones del medio ambiente que rodean al sujeto y que reducen la probabilidad de daño como la familia, el adulto significativo, etc.; y por otra parte, tenemos los factores protectores internos que son características propias de la persona como pueden ser estima, seguridad, confianza en si mismo, facilidad para comunicarse etc.

Kotliarenco (2010), menciona que un factor importante para que se presente el comportamiento resiliente es el apego que las personas logren tener. En este caso nos referimos al apego que los niños tengan no solamente con sus padres, sino con sus mismos compañeros o cuidadores. Este factor es externo, pero a su vez favorecerá los factores internos de la persona; es decir, fortalecerá las características de su personalidad.

Existen algunas características que pueden considerarse como pilares dentro de los factores protectores como lo son la creatividad, la capacidad de relacionarse y la independencia. Dentro de estos pilares encontramos también a la moralidad entendiéndola como la voluntad de extender el deseo personal de bienestar a todos los otros y la capacidad de comprometerse con valores; desde este pilar comienza a generarse el pensamiento crítico, considerado como pilar congruente con los anteriores (Melillo, 2004).

Dentro de los factores protectores internos es necesario señalar que la personalidad de los niños juega un papel muy importante, ya que cuando estos poseen características como autoestima, confianza, optimismo, sentido de la esperanza, autonomía, sociabilidad, habilidades de imitación y de competencia, la capacidad de relacionarse tienen más oportunidades de superar la adversidad (Barudy y Dantagnan, 2005; Melillo, 2004).

Otro de los factores internos que sería importante destacar es el desarrollo psicológico; este engloba los factores físicos, cognoscitivos y psicosociales, todos producidos al mismo tiempo y cada uno influye en los demás (Craig, 2001).

Ahora bien con relación al desarrollo psicosocial de los niños entre 6 y 9 años, edad que corresponde a los niños con los que se llevó a cabo la presente intervención, tomaremos como base la teoría de las etapas propuesta por Erikson (en Mc Candless, 1984) quien propone que los niños en este rango de edad se encuentran en la etapa de "Industriosidad vs. Inferioridad" durante la cual aprenden los valores y destrezas que son útiles en la sociedad; aprenden a establecer relaciones con sus compañeros; con base a una serie de reglas intentaran aprender toda nueva habilidad que se les presente, se vuelven curiosos intelectualmente y el juego se vuelve una parte fundamental para dichos aprendizajes. La crisis que se pasa durante esta etapa es el fracaso; si se experimenta fracaso en todos sus intentos perderá la industriosidad y disminuirá su autoestima, pero si resuelve satisfactoriamente esta etapa tendrá confianza, autonomía y plena iniciativa, es por ello que el niño busca probarse a sí mismo que es capaz de superar diferentes retos que se le presentan, si los logra superar

se sentirá más seguro de sí mismo y por el contrario si no lo logra puede experimentar sentimientos de inferioridad (Craig, 2001).

El progreso satisfactorio a través de todas las etapas del desarrollo requieren de orientación y esta orientación debe provenir de personas que son importantes para el niño y que le proporcionan la ayuda y el cariño que requieren. No solo la orientación por parte de los adultos es importante para el progreso satisfactorio sino también la relación con sus pares pues puede imitar de ellos sus conductas, sentirse mejor al ser reforzados socialmente o sentirse aceptados por sus coetáneos.

Munist et. al (1998), mencionan que los niños que se encuentran entre estas edades son muy activos y el principal motor con el que aprenden es el juego ya que en ellos se plantean normas que hay que seguir; es necesario recalcar la importancia que tienen los juegos de roles, ya que gracias a estos pueden revivir diferentes situaciones y a través de ellas resolver conflictos.

También nos mencionan Munist et. al. (1998), que durante estas edades los niños adquieren reflexión y comprensión acerca de los límites que se les indican; con ello logran superar las diferentes dificultades que se les presentan, desarrollando así su autonomía; desarrollan también el altruismo cuando conocen las actividades con las que necesitan ayuda y en las que ellos pueden proporcionar ayuda a los demás, esto nos indica que se empieza a desarrollar la independencia, la cooperación y ayuda a los otros.

Por otro lado, sabemos que durante el desarrollo, un año o dos de diferencia pueden marcar diferencias significativas y al trabajar con un grupo heterogéneo en el rango de edad, podemos beneficiarnos de dicha característica pues como afirma Delval (1994), los niños mayores pueden realizar un papel de tutoría y los niños más pequeños pueden aprender mucho de los mayores muchas veces más que de los adultos. Rubin (1980 en Delval, 1994), sostiene que las relaciones entre niños de distintas edades complementan de forma beneficiosa las relaciones entre los niños de la misma edad resultando gratificante para ambos niños.

Tomando en cuenta la influencia de los factores de riesgo en combinación con los factores protectores tendremos niños con características resilientes, mismas que pueden variar a través del tiempo ya que no son estáticas, y pueden aumentar como resultado del equilibrio entre los factores.

Expondremos ahora, según Munist, et al. (1998), cuáles son las características del perfil para estos pequeños resilientes:

- Competencia social: Responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en otras personas, además son activos y flexibles y adaptables aún en la infancia; este componente incluye comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto y tener comportamientos pro-sociales; también se le relaciona con el buen sentido del humor.
- Resolución de problemas: Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivo como sociales.
- Autonomía: Sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.
- Sentido de propósito y de futuro: Dentro de esta categoría entran varias cualidades como expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para logros, fe en un futuro mejor, sentido de la anticipación y la coherencia.

Si consideramos que este será el perfil del niño resiliente al que sería esperado llegar a través del tiempo, debemos tener una herramienta conceptual que se pueda llevar fácilmente a la práctica y que nos permita abordar de manera adecuada los factores riesgo-protección e impulsar la resiliencia.

Para lograr lo anterior existen diferentes estrategias de promoción de la resiliencia, en los que se muestran las formas en las que es posible intervenir para

que se logre la construcción de la misma. Para este trabajo mencionaremos dos estrategias de promoción: La rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) y la metáfora de la casita (Vanistendael, 2002). Para llevar a cabo la intervención nos basamos principalmente en la estrategia propuesta por Henderson y Milstein y retomamos el aspecto de la autoestima de la estrategia propuesta por Vanistendael. A continuación se describe cada una de las estrategias antes mencionadas.

2.1.3 Estrategias de promoción

La rueda de la resiliencia

Para tales efectos Henderson y Milstein (2003), proponen un esquema que nos puede resultar interesante en su aplicación, se trata de lo que ellas llaman la rueda de la resiliencia (ver fig. 1); se trata de una estrategia que se compone de seis pasos para promover resiliencia, de los cuales los tres primeros son para mitigar el riesgo y los tres restantes para construir resiliencia; a continuación, se hace una pequeña descripción de estos seis componentes:

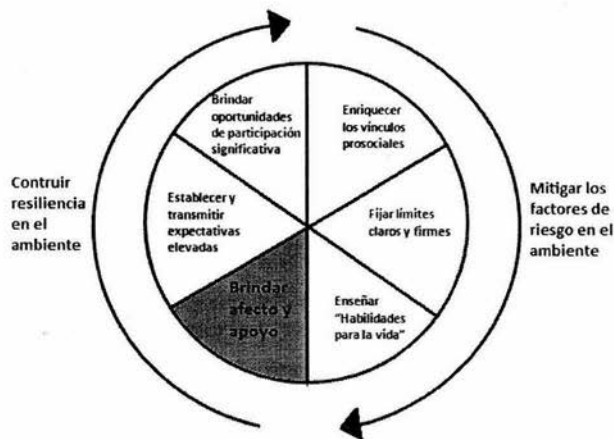


Fig 1. Rueda de la resiliencia (Henderson y Milestein 2003)

- 1) Enriquecer los vínculos: Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier actividad o persona prosocial, y se basa en pruebas

indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.

- 2) Fijar límites claros y firmes: Consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos coherentes y que responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes que deben incluir la de encarar las conductas de riesgo y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.
- 3) Enseñar habilidades para la vida: Incluyen cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y manejo sano del estrés. Cuando se les enseña estas estrategias y se refuerza en forma adecuada, ayudan a los niños a sortear los peligros de la adolescencia. También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos.
- 4) Brindar apoyo y afecto: Implica respaldo y aliento incondicional. Es el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia ya que es casi imposible superar la adversidad sin presencia del afecto; este afecto no tiene que darse siempre por parte de la familia biológica puede ser también por otras personas que estén dentro de su ambiente.
- 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas: Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces.
- 6) Brindar oportunidades de participación significativa: Esta estrategia significa otorgar a los niños una alta cuota de responsabilidad, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Retomando el paso número cuatro que se refiere a brindar apoyo y afecto es importante mencionar al adulto significativo quien proporciona este auxilio y se ha denominado a esta figura tutor de resiliencia; es quien apoya a los niños de forma integral, no sólo en este aspecto sino en cada uno de los seis aspectos mencionados por Henderson y Milstein.

Esto es importante ya que para que una persona pueda enfrentar las adversidades y sobreponerse a ellas es necesario tomar en cuenta que el "yo" no puede existir si no existe un "tú" o "nosotros" (Kotliarenko, 2010); esto nos indica que para que cada persona pueda enfrentar las situaciones de la vida es importante que contemos con personas a nuestro alrededor que nos brinden su apoyo, dentro de estas personas se incluye al adulto significativo o tutor de resiliencia.

Una función importante de los tutores de resiliencia es que crean y que confíen en los niños, para que de esta manera, los niños a su vez puedan tener confianza en sí mismos; es decir que el tutor exprese ya sea de manera verbal o con acciones que le importa el niño, que cree en él y que lo apoyará en sus actividades, satisfaciendo al mismo tiempo sus necesidades de vinculación, de aceptación y de ser importante para alguien. Brooks y Goldstein (2004), afirman que investigaciones han demostrado que existe una tendencia menor en que los alumnos abandonen los estudios o que sean violentos si existe un adulto que los conozca y que se preocupe por ellos.

Los tutores de resiliencia harán todo lo posible por satisfacer las necesidades cognitivas de los niños como la necesidad de estimulación, de experimentación y de refuerzo; manifestando su apoyo y alegría por los esfuerzos y logros que van realizando. Otro tipo de necesidades que los tutores han de satisfacer en los niños son las sociales, de manera que faciliten su autonomía apoyando sus capacidades y animándoles a ser responsables tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes, todo esto se logrará a través de la comunicación, la consideración y la estructura (Barudy, 2005; Brooks & Golstein, 2004).

Flores (2006), menciona cuatro puntos que son importantes para que pueda tener un buen resultado la intervención de un tutor:

- Recibir un apoyo andamiado, esto nos indica que el tutor ayuda a los tutorados a realizar algunas actividades que por sí solo le cuesta trabajo realizar, por lo que en la medida en que el tutorado pueda realizar la actividad solo, el tutor se retirará.

- Cada uno de los tutorados tienen diferentes características y, por lo tanto, diferentes necesidades, por ello el tutor debe de tomar en cuenta estas diferencias para aplicar sus estrategias; a su vez que cada tutorado pueda identificar sus propias características.
- Trabajar en un ambiente motivador, se refiere a que se debe promover en los tutorados que reconozcan sus fortalezas, así como que atribuyan sus éxitos y fracasos a causas que estén bajo su control; el tutor debe de ofrecer retroalimentación positiva.
- Aprender en forma situada, es decir, enseñar en los contextos y las tareas que tengan importancia para el tutorado.

Para que exista un ambiente motivador es necesario que entre el tutorado y el tutor exista una buena relación; que aquél se sienta identificado con este último y que le tenga confianza, es decir, que establezcan una relación de alianza. Según Martin, Garske y Davis (2000, citado en Flores 2006), la alianza se define como el lazo colaborativo y afectivo entre el tutor y el tutorado, lo cual ayuda a que éste, como ya se mencionó, pueda tener confianza en el tutor y por tanto, el tutorado puede percibir al tutor como un agente que le ayuda a superar sus dificultades, así como una persona que lo entiende y que lo acompaña.

Por lo anterior, la participación de un tutor es importante porque le proporciona al tutorado bases que le servirán en un futuro para que pueda desarrollar otras habilidades, las cuales le serán de gran ayuda en su vida cotidiana y, por tanto, para poder construir resiliencia.

La metáfora de la casita

Ahora bien, Vanistendael (2002), nos presenta, para promover resiliencia, una metáfora con una casita (ver fig. 2), la cual representa en cada una de sus piezas un dominio de intervención potencial para aquellos en que pretendemos contribuir a construir, mantener o restablecer la resiliencia.

En esta metáfora, las necesidades físicas básicas representan al suelo, estas necesidades pueden ser la alimentación, los cuidados básicos para la salud, vestimenta, un techo, etc.

El subsuelo es la red de relaciones más o menos informales como la familia, los amigos, los vecinos, etc.; aquí es muy importante la aceptación de la persona, sin confundir con la aceptación de cualquier comportamiento negativo o con el cuál no se esté de acuerdo.

En la planta baja encontramos una capacidad fundamental: encontrar un sentido a la vida. Descubrir un sentido a la vida puede realizarse gracias a una cierta filosofía que consiste en apreciar plenamente la existencia; algunos percibirán ese sentido a través de una experiencia religiosa.

En el primer piso encontramos tres habitaciones: la autoestima, las competencias y aptitudes, el humor y otras estrategias de adaptación.

Finalmente, en el attillo encontramos la apertura hacia otras experiencias más a menudo localizadas que pueden contribuir a la resiliencia.

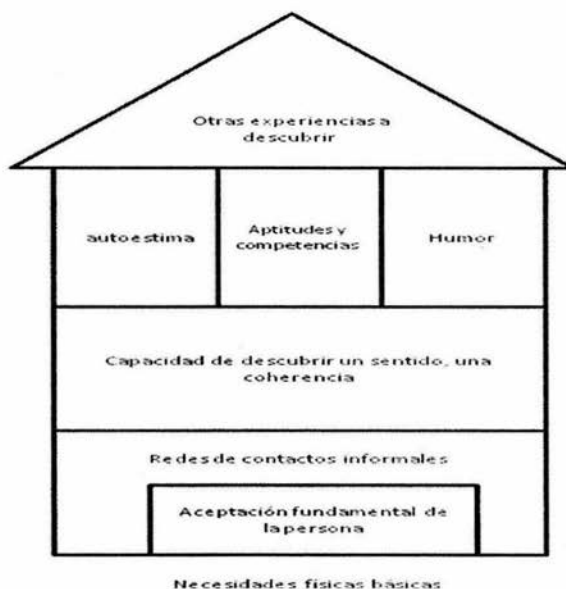


Fig.2 Casita de la resiliencia (Vanistendael 2002)

Otros aspectos importantes que esta metáfora nos menciona es que la casita no es una estructura fija y estable sino que puede modificarse y, ante todo, ser construida; tiene una historia y necesita de cuidados y reparaciones.

Según lo anterior, se puede decir que para desarrollar correctamente la resiliencia se necesitan varios aspectos, y uno de ellos, son las habilidades para la vida dentro de las cuales encontramos la asertividad y, también a partir de esta, se establecen vínculos pro-sociales.

Según Cyrulnik (citado por Kotliarenco, 2010), las personas que logran expresar a las demás sus vivencias o sus traumas y que al hablar sobre este tema puedan llorar por la situación vivida, lograrán superar más rápido y de mejor manera el trauma y, por lo tanto, tendrán más oportunidad de presentar conductas resilientes.

Para promover la resiliencia nos basamos en el modelo de intervención propuesto por Henderson y Milstein (2003), el cual menciona seis pasos para lograrlo. Uno de los pasos es “enseñar habilidades para la vida” en el que se habla sobre diferentes aspectos que sirven para la resolución de problemas en la vida cotidiana. Dentro de estas habilidades podemos encontrar la asertividad, que es la habilidad para poder expresar los sentimientos, pensamientos y opiniones sin agredir ni someterse a las demás personas.

Dado que la conducta asertiva es la capacidad para poder tener conversaciones adecuadas, donde expresen sus sentimientos, pensamientos e ideas, defiendan sus derechos y sean capaces de entablar mejores relaciones con los demás, la asertividad se vuelve un aspecto importante para la promoción de la resiliencia. A continuación se presenta el marco conceptual correspondiente a la asertividad y a los aspectos que la constituyen.

2.2 Asertividad

2.2.1 Definición

La asertividad al igual que la resiliencia ha sido un término difícil de definir.

Sus inicios están en los trabajos de Wolpe (1958), que sumando sus trabajos a los de Andrew Salter, fue el primero en usar el término de conducta asertiva.

La asertividad ha sido explicada por varios autores y la definición se ha construido a lo largo de los años, uno de los autores que hizo un esfuerzo en definir la asertividad fue Adler (citado por Elizondo, 1997), quien la define como “la habilidad de comunicarse y expresar tus pensamientos y emociones con confianza y con máxima capacidad” (pág. 16). Mientras que Elizondo (1997) da una definición más completa:

“Es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar, y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto es con el fin de elevar tu autoestima, de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo” (pág. 17).

Lazarus (1971), definió a la asertividad como la libertad emocional que implica el reconocimiento y la manifestación adecuada de cada estado emocional, con matices tanto positivos como negativos.

Castanyer (1997), se refiere a asertividad como la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular ni manipular a los demás, y lo liga estrechamente con la autoestima, refiriéndose a esta última como la habilidad ligada al respeto y cariño por uno mismo y por ende a los demás.

Del Prette y Del Prette (2002), mencionan a la asertividad como una característica socialmente aprendida, positiva y multidimensional que consiste en hablar por sí mismos sin lesionar los sentimientos ni los derechos de los demás, y de este modo, logra formas más afectivas en la interacción con otros que permitan

a los individuos desarrollarse en su medio ambiente y establecer repertorios que les concedan enfrentarse a cualquier situación.

Jakubowski y Lange (1978), definen la conducta asertiva como hacer valer los derechos, expresando lo que uno piensa, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada; expresando sentimientos y creencias que no viola los derechos de otras personas. Ellos mismos plantean cuatro tipos de conducta asertiva:

- 1) Asertividad básica: Se refiere a la simple expresión de asentar los derechos, las creencias y los sentimientos personales; así como la expresión de afecto o aprecio a otra persona.
- 2) Asertividad empática: Es cuando la persona quiere más que una simple expresión de sentimiento o necesidades y transmite sensibilidad a otra persona. Esto implica la trasmisión de reconocimiento de la situación o de los sentimientos de los demás.
- 3) Asertividad escalar: Implica el comenzar con un mínimo de respuesta asertiva, que puede ir acompañada de emoción negativa y una posibilidad de consecuencias negativas.
- 4) Asertividad confrontativa: Es cuando las palabras de una persona se contradice con sus actos, y es entonces que se debe describir objetivamente a la persona, lo que dijo y lo que hizo, para confrontarlo con los hechos, esto implica juzgar a la persona y hacerla sentir culpable.

De acuerdo con las definiciones antes mencionadas podemos decir que la asertividad es la capacidad para poder expresar pensamientos, sentimientos y opiniones así como defender sus derechos de manera clara sin agredir a las demás personas ni someterse a ellas; todo ello expresado en conductas ya sean verbales o no, incluye también sentimientos, pensamientos y emociones. Todo esto implica que la persona se debe tener respeto a sí mismo para poder tener a su vez respeto por las demás personas y por lo que las demás personas expresan. Es decir, para que las personas muestren asertividad es necesario que cuenten con una sana autoestima, para que a su vez tengan confianza en sí

mismos, lo cual hace que puedan expresarse adecuadamente. Dicho de una forma más sencilla, la asertividad es la capacidad para poder decir “sí” o “no” según, cuando las personas así lo crean conveniente.

En la conducta asertiva se debe tomar en cuenta no solamente la comunicación verbal, sino también la comunicación no verbal, es decir, los gestos y las actitudes que realizan las personas y las cuales dicen en ocasiones mucho más que las palabras.

Para el pleno desarrollo de la conducta asertiva, como hemos dicho en el párrafo anterior, la comunicación es un aspecto importante; esta comunicación tiene elementos de tres tipos (Adler, 1997; en Elizondo, 1997):

- Elementos visuales o no verbales: Contacto visual, distancia corporal, expresión facial y gestos, postura y movimiento corporal.
- Elementos paralingüísticos: Volumen, velocidad, tono y entonación, énfasis, fluidez y perturbaciones del habla.
- Elementos verbales: Duración del habla, retroalimentación, preguntas y comprensión de lo que se dice.

La conducta asertiva se encuentra en un punto medio entre lo que es la conducta pasiva y la conducta agresiva. La conducta agresiva se muestra cuando las personas expresan sus pensamientos, sentimientos y opiniones imponiéndose a los demás, esto lo hacen a través de lenguaje agresivo. En este tipo de conducta se encuentran algunas manifestaciones como pueden ser: ridiculizar, sentir necesidad de control, querer tener la razón, culpar a los demás, entre otras conductas. En otras palabras, no se respeta lo que dicen las demás personas, y piensan que solamente sus opiniones son las que valen.

Mientras que por otro lado, está la conducta pasiva en la que las personas no son capaces de expresarse y se someten a lo que las demás personas le dicen. A diferencia de la conducta agresiva, en este tipo de conducta las personas sienten que sus opiniones no son válidas y que tienen que aceptar lo que las demás personas dicen. A continuación se presentan algunas de las características de las personas pasivas, agresivas y asertivas.

2.2.2 Características de las personas pasivas, agresivas y asertivas

Como ya se menciona anteriormente la asertividad se encuentra en un punto medio entre otros dos tipos de conductas: Pasivas y agresivas. Las personas presentan diferentes tipos de estas conductas a lo largo de la vida es decir que no se presentan siempre de forma estática sin embargo son más o menos estables; para fines prácticos y de evaluación presentamos una caracterización de estos tipos de conductas, patrones de pensamiento y metas sin embargo las personas pueden cambiar estas características debido a factores ambientales, sociales y de desarrollo y por lo tanto lograr cambiar su forma de actuar y de dirigirse a los demás.

Características de la persona pasiva

Empezaremos con las personas pasivas, como ya se explicó las personas pasivas no defienden sus derechos ni intereses personales. Algunas de las conductas externas pueden llegar a mostrar las personas pasivas se encuentran:

- Presentan volumen de voz bajo, habla poco fluida, acompañada por tartamudeos, vacilaciones, silencios y muletillas
- Presentan frecuentes quejas a terceros
- Presentan huida de contacto ocular
- Permiten que los demás decidan por ellas
- Son inseguras para saber qué hacer y decir
- Su comunicación suele ser reducida, indirecta o incompleta
- Su cara es tensa, sus dientes apretados o labios temblorosos, manos nerviosas, tiene el hábito de comerse las uñas, presenta postura tensa
- Su mirada es baja o perdida en el espacio
- Se consideran personas retraídas
- No son capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, pensamientos u opiniones; al expresarse lo hacen de manera auto-derrotista, con disculpas, con falta de confianza en sí mismas (Castanyer, 1997).

También las personas pasivas tienen un comportamiento privado, en el cual se encuentran los siguientes sentimientos, emociones y patrones de pensamiento:

- Se sienten frustradas, infelices, heridas, ansiosas o impotentes
- Necesitan ser queridos y apreciados por todo el mundo
- Consideran que con su conducta evitan molestar o defender a los demás, son personas sacrificadas
- A menudo suelen sentirse incomprendidas, no tomadas en cuenta y manipuladas
- Los otros tienen que inferir constantemente lo que están realmente diciendo las otras personas o tener que leer los pensamientos de las otras personas
- Deshonestidad emocional (pueden sentirse, agresivos, hostiles, etc.) pero no lo manifiestan a veces o no lo reconocen ante sí mismos
- Presentan frecuentes sentimientos de culpabilidad
- Suelen volverse hostiles o irritables hacia las otras personas
- Se sienten molestas respecto al resultado de una situación. (Castanyer, 1997)

Las personas pasivas persiguen metas como las siguientes:

- El tranquilizar a los demás y evitar el conflicto a toda costa, lo cual implica el violar los derechos propios
- Además de no expresar pensamientos, sentimientos y creencias o expresarlos con, disculpas, tímidamente, inadecuadamente, de tal manera que los demás puedan fácilmente ignorarlos

Una vez tomado en cuenta los puntos anteriores, se puede decir que las personas pasivas transmiten los siguientes tipos de mensajes:

- "Yo no cuento, tú puedes aprovecharte de mí"
- "No importan mis sentimientos o deseos, solamente importan los tuyos"
- "Mis pensamientos no son importantes, los tuyos son los únicos dignos de ser oídos"
- "Yo no soy nadie, tú eres superior" (Elizondo, 1999).

Características de la persona agresiva

Por otro lado y también como ya se explicó las personas agresivas expresan sus sentimientos y defienden sus derechos sin importar que dañen a las demás personas. Las personas agresivas pueden llegar a mostrar conductas externas como las siguientes:

- Son conflictivas, humillan y desprecian a los demás
- Son explosivas, de reacción impredecible, hostiles e irritables
- Violan los derechos de los demás y se aprovechan de otros
- Logran sus objetivos a costa de los demás
- Presentan tendencia al contraataque
- Presentan volumen de voz elevado, a veces un poco fluido por ser demasiado precipitada
- Presentan un habla tajante además de ir acompañada de interrupciones.
- Suelen expresarse, en ocasiones, con la utilización de insultos y amenazas verbales o físicas
- Su contacto ocular es retador, su cara es tensa al igual que sus manos
- Su postura invade el espacio del otro
- Suelen meterse en las decisiones de los demás. (Castanyer, 1997).

Las personas agresivas tienen un comportamiento privado el cual incluye los siguientes sentimientos, emociones y patrones de pensamiento:

- Consideran que solo ellos importan, mientras que lo que piensan o sienten los demás no les interesa, además de que piensan que si no se comportaran de esta manera serían excesivamente vulnerables.
- Lo sitúan todo en términos de ganar o perder. Pueden darse falsas creencias de, "hay gente mala y vil que merece ser castigada" y/o "es horrible que las cosas no salgan como a mí me gustaría que salieran"
- Presentan ansiedad creciente, soledad, sensación de incompreensión, frustración, culpa, baja autoestima (de otra manera no se defendería tanto)

- Presentan una sensación de falta de control, enfado cada vez mas constante y que se extiende a cada vez mas personas y situaciones, honestidad emocional, ya que expresan lo que sienten y no engañan a nadie (Castanyer, 1997).

Las personas agresivas persiguen metas como las siguientes:

- El dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder, debilitar al otro y hacerlo cada vez menos competente de expresar y defender sus derechos, lo cual implica defender los derechos propios, a cualquier precio
- El ganar humillando, degradando, dominando, despreciando
- Expresan pensamientos, sentimientos, creencias, de manera sincera, inapropiada, inoportunamente (por lo que siempre violan el derecho de los demás).

Por tanto, las personas agresivas transmiten mensajes como:

- "Esto es lo que yo siento (lo que tú sientes no cuenta)"
- "Esto es lo que yo quiero (lo que tú quieres no me importa)"
- "Esto es lo que yo pienso (tú eres un tonto por pensar de manera diferente" (Rodríguez, 1991).

Características de las personas asertivas

Y finalmente las personas asertivas saben cuáles son sus derechos y los defienden, pero respetan a las demás personas y las toman en cuenta. Al igual que las personas pasivas y agresivas, pueden llegar a mostrar conductas externas como las que se mencionan a continuación:

- Presentan contacto ocular directo, pero no desafiante
- Tienen capacidad de discrepar abiertamente, de pedir aclaraciones
- Su hablar es fluido, con seguridad, sin bloqueos ni muletillas
- Tienen la capacidad para decir no y aceptar sus propios errores
- Presentan relajación corporal y comodidad postural

- Además, expresan sentimientos tanto positivos como negativos, se defienden sin agresión, con honestidad, con la capacidad de hablar de propios gustos e intereses.

También poseen sentimientos, emociones y patrones de conducta como:

- Sus convicciones en su mayoría son racionales
- Conocen y crecen en sus derechos, pero también respetan los de aquellos que los rodean
- No se sienten inferiores, ni superiores a los demás
- Presentan una sana autoestima, mantienen relaciones satisfactorias, respeto por si mismos y control emocional (Castanyer, 1997).

Las personas asertivas persiguen metas como las siguientes:

- La comunicación y la mutualidad, (dar y recibir respeto), lo cual implica, defender los derechos propios
- Expresar pensamientos, sentimientos, creencias, deseos, percepciones
- Expresarse de forma directa, sincera, apropiada, oportuna, de tal manera que no viole los derechos de los demás.

Las personas asertivas transmiten los siguientes tipos de mensajes:

- "Esto es lo que yo pienso"
- "Esto es lo que yo siento"
- "Esto es lo que yo quiero"
- "Esto es lo que yo creo, se dice sin dominar, sin humillar, sin rebajar, sin degradar al otro".

Caballo (1991) señala que las clases de respuestas que se han propuesto como asertivas son relativamente abundantes; sin embargo, señala a su vez que pueden clasificarse en 13 tipos de conductas que generalmente se consideran como asertivas:

1. Iniciar y mantener conversaciones
2. Hablar en público
3. Expresar amor, afecto y agrado
4. Defender de los propios derechos
5. Pedir favores
6. Rechazar peticiones
7. Hacer cumplidos
8. Aceptar cumplidos
9. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo
10. Expresar molestia, desagrado o enfado justificadamente
11. Disculparse o admitir ignorancia
12. Pedir cambios en la conducta de otros
13. Afrontar las críticas.

Elizondo (1997) menciona que existen por lo menos cuatro razones las cuales pueden debilitar la expresión personal:

- Falta de control emocional
- Predominio del temor y la ansiedad
- Falta de habilidad para comunicarse
- Desconocer sus derechos como persona

Siguiendo esta línea de pensamiento es necesario que los niños conozcan sus derechos asertivos que según algunos autores como Caballo (1991), Castanyer (1997) y Flores (2002) son los siguientes:

- Derecho a que se me trate con respeto y dignidad
- Derecho a experimentar y expresar mis propios sentimientos y opiniones
- Derecho a detenerme y pensar antes de actuar
- Derecho a cambiar de opinión
- Derecho a pedir lo que quiero, tomando en cuenta que mi interlocutor también puede decir no

- Derecho a cometer errores y ser responsable de ellos
- Derecho a sentirme a gusto conmigo mismo
- Derecho a tener mis propias necesidades y que sean tan importantes como las de los demás
- Derecho a que me escuchen y me tomen en cuenta
- Derecho a hacer cualquier cosa mientras no viole los derechos de los demás
- Derecho a gozar, disfrutar y ser feliz
- Derecho a mi descanso y aislamiento
- Derecho a criticar constructivamente
- Derecho a no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás
- Derecho a diferir de la opinión de los demás
- Derecho a hacer valer mis derechos
- Derecho a decir "no" sin sentirme culpable

2.2.3 *Técnicas para lograr una conducta asertiva*

Para lograr una conducta asertiva Smith (1975), planteó una serie de técnicas verbales que son eficaces para poner en práctica nuestros derechos asertivos en las relaciones con los otros; dichas técnicas se describen a continuación.

- Disco rayado: Esta es una técnica que consiste en repetir una y otra vez lo que queremos, siendo persistentes, sin enojarnos o levantar la voz hasta que la persona entienda nuestro punto de vista o acepte un compromiso con nosotros; esta técnica tiene por objetivo expresar al otro lo que queremos sin que este nos desvíe de la cuestión, evitando a su vez que nos hagan sentir culpables. Además, nos enseña a obtener frutos de la persistencia sin importar las palabras que se usen.
- Compromiso viable: Esta técnica lo que busca es que las personas comprendan siempre que deben sentirse satisfechos consigo mismos en cada una de las situaciones y, si no es así, se debe evitar actuar de manera asertiva, ya que puede resultar contraproducente para la persona.

- Libre información: En una comunicación asertiva es importante comprender las claves que los demás nos dan acerca de sí mismos; por ello, hacer un análisis de esta información que no hemos solicitado ni comentado nos da las pautas para incentivar asertivamente a los demás a hablar de sí mismos y manifestar nuestro interés por cosas que para ellos son importantes.
- Autorrevelación: Para que una conversación social suceda de manera adecuada o se pueda solucionar un conflicto, es necesario revelar información privada a las demás personas sobre cómo pensamos, sentimos y reaccionamos ante la información que el resto de la gente nos proporciona.
- Banco de niebla: Esta técnica nos indica que no debemos negar ninguna crítica sino reconocer las verdades o la posibilidad de certeza de la crítica, igualmente reconociendo los aspectos positivos y negativos; para lograrlo debemos escuchar atentamente lo que nuestro crítico nos está diciendo y responder calmadamente sin las interpretaciones que nosotros mismos le podemos dar, recordando que sólo nosotros somos los jueces de nuestros actos.
- Aserción negativa: Esta técnica busca que las personas puedan aceptar de manera asertiva las cosas que son negativas acerca de nosotros mismos; es decir, que las personas puedan reaccionar de manera adecuada ante los errores que comenten o los defectos propios.
- Interrogación negativa: Como indica el nombre, la técnica se trata de preguntarle a la otra persona por qué un comportamiento o una idea nuestra puede ser negativa, sin utilizar el sarcasmo, utilizando la información que se nos dé para mejorar o, en caso contrario evitar la manipulación y llevar a cabo los deseos de los demás. Esta técnica nos enseña a no responder de manera defensiva ni contra criticar agresivamente.

Otra estrategia para trabajar la asertividad desarrollada por Bishop (2000), es el entrenamiento asertivo visto como un método de desarrollo personal, él plantea que una de las características de personas que se han entrenado es que tienden a

tener pensamientos positivos; estos pensamientos incluyen una imagen positiva de sí mismos, uso de lenguaje positivo, búsqueda de resultados positivos en la interacción, trabajan en colaboración para encontrar resultados positivos y son positivos en el respeto por los puntos de vista de los demás aunque no los compartan. A su vez, este autor menciona que dentro del comportamiento agresivo y el pasivo un factor común es la falta de una sana autoestima.

Derivado de ello es importante considerar durante el entrenamiento asertivo una sana autoestima o si no se cuenta con ella fomentar su desarrollo, puesto que ambas características funcionan de manera conjunta y proveerán a la persona de las herramientas necesarias para su desarrollo personal y social.

En la estrategia de promoción de la resiliencia propuesta por Vanistendael (2002), menciona que en el primer piso de la casita se encuentran tres habitaciones y una de ellas es la autoestima. Por lo tanto podemos decir que la autoestima se vuelve un factor fundamental para lograr que las personas presenten conductas asertivas y, a su vez para que construyan resiliencia. Ahora presentaremos el marco conceptual referente a la autoestima.

2.3 Autoestima

2.3.1 Definición

Indudablemente no podríamos hablar de asertividad y de resiliencia sin tomar en cuenta la autoestima ya que para ello debemos aceptarnos a nosotros mismos y a los demás.

El primer intento por definir a la autoestima lo hizo William James en su libro "Principios de psicología" en 1890 (Branden, 1994), donde afirma que la autoestima equivale al éxito dividido por las pretensiones, pero esta definición deja a la autoestima a merced de los demás y la deja fuera del control personal; sin embargo esta definición dio pie para el estudio ulterior del concepto.

Otro de los principales autores que aportó al concepto fue Coopersmith quien afirma que la autoestima es un juicio personal de dignidad que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo (Branden, 1994).

Otros autores como Richard, Bernard, Gawain y otros (Branden, 1994) dicen que la autoestima es un sentido perdurable y afectivo del valor personal basado en una auto percepción exacta. Según Branden (1989) "es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo" (pág.11) y más adelante (Branden, 1995) la redefine como la experiencia fundamental de que podemos llevar a cabo una vida significativa y cumplir sus exigencias basados en la confianza de nuestra mente y saber que somos merecedores de la felicidad; cuando decimos que una persona posee una sana autoestima es porque se siente confiada y apta para enfrentar todo lo que se le presenta en la vida, mientras que cuando tienen una autoestima baja se sienten sin capacidad para la vida.

Por su parte, Marsellach (2005), hace alusión a la autoestima como: "El concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida" (pág. 1); esto quiere decir que la autoestima es la forma en la que nos percibimos y gracias a ella podemos tener o no confianza en nosotros y en los demás.

Dadas las definiciones anteriores es necesario tomar en cuenta el autoconcepto para completar la definición de autoestima; el autoconcepto se define como la identificación de las características del individuo así como una evaluación de las mismas, esto da idea de las propias posibilidades o de las limitaciones que uno puede tener (Oñate, 1989).

2.3.2 Desarrollo de la autoestima

La autoestima comienza a desarrollarse con la seguridad física y psicológica que los padres pueden brindarles a los niños en sus primeros meses de vida, no limitando esta confianza sólo a estos primeros años sino hasta el término de la adolescencia.

Una vez superada esta seguridad lo que prosigue es que el niño descubra el sentido de confianza en sí mismo y en los demás aunado a un ambiente con amor, aceptación, respeto, elogios, críticas constructivas y "visibilidad psicológica", ésta última entendida como comprensión de lo que le pasa al niño y sentirse en una

conexión directa entre sus conductas y la respuesta conductual congruente de la persona con la cual está interactuando, aún cuando se cuenta con el consentimiento en relación al contenido de lo que se está diciendo (Branden, 1995). Durante este proceso, se toman en cuenta las experiencias significativas (ya sean positivas o negativas) y las posibles limitaciones de sus condiciones biológicas, psicológicas y socioculturales para el desarrollo del concepto de sí mismo que las personas adquirirán (Alonso y Román, 2003).

La autoestima se empieza a desarrollar dentro de la familia pero cuando un niño entra a la escuela es el primer momento en el que empieza a relacionarse con otras personas que no son sus familiares. Esto conlleva muy probablemente a que sea el primer lugar en el que reciba críticas y opiniones favorables o no de sus compañeros, las interacciones con los profesores y el éxito o fracaso escolar.

Polaino (2004), indica que "la escuela es *el ámbito natural donde el niño se socializa*, desarrolla sus habilidades sociales y su personalidad comienza a formarse" (pág. 134), por lo que el niño empieza a desarrollar una imagen de sí mismo de acuerdo con lo que le dicen los demás. También es importante mencionar que a través de las calificaciones que se dan en la escuela pueden los compañeros o profesores etiquetar a los niños, por ejemplo, si es aplicado o no, lo cual es muy significativo para el niño y, por lo tanto, influye en su autoestima. Esto nos indica que los niños utilizan los éxitos o fracasos escolares como autovaloración y a través de estos forman una imagen de sí mismos.

Las imágenes que forman de sí mismos pueden sufrir cambios con la edad, esto quiere decir que el grado e importancia de ciertos rasgos cambiarán dependiendo de los diferentes momentos evolutivos. También las imágenes pueden ser positivas o negativas y, por lo tanto, tendrán mayor o menor influencia en el bienestar de la persona (Alonso y Román, 2003).

Con lo anterior, podemos ver que la autoestima está configurada por factores internos que están creados por el individuo como ideas, creencias, prácticas o conductas y factores externos que son los mensajes transmitidos de forma verbal

o no verbal o las experiencias suscitadas por las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura (Branden, 1995).

Las ideas y creencias que cada persona tiene sobre sí mismo están muy relacionados con la capacidad para el aprendizaje, el rendimiento y el logro académico (Hamacheck, 1981); por lo que es necesario que los niños desarrollen un concepto de sí mismos positivo, lo cual les ayudará no solamente en el aspecto académico sino en el resto de las actividades que realicen en su vida.

No podemos actuar sobre nuestra propia autoestima ni sobre la de los demás ya que es una consecuencia producida por prácticas que generamos internamente, pero sí podemos iniciar estas prácticas en nosotros mismos o ayudar y alentar a los demás a iniciarlas, de igual manera podemos crear un ambiente favorable que sustente y reafirme las prácticas que fortalecen la autoestima (Branden, 1994).

Branden (1994), sugiere que existen seis pilares sobre los cuales se basa la autoestima; estos pilares son:

- 1) Conciencia: Ser consciente de mis acciones y pensamientos, actuando sobre lo que veo y conozco para corregir en donde he errado.
- 2) Aceptación: Aceptarse a uno mismo; esto es aceptar lo que hago, dispuesto a experimentar y ser amigo de mi mismo siempre tomando en cuenta mis sentimientos.
- 3) Responsabilidad: Ser responsable de mis acciones, elecciones, relaciones de mi felicidad, valores y tiempo.
- 4) Autoafirmación: Respetar mis deseos, necesidades y valores buscando la forma adecuada de expresión en la realidad.
- 5) Vida con propósito: Es utilizar mis facultades para la consecución de las metas que he elegido, pues estas vigorizan mi vida.
- 6) Integridad: Es la integración de mis ideales, convicciones, normas y creencias por una parte, y por otra, mi conducta de tal manera que esta sea congruente con mis acciones.

Aunque el modelo plantea al inicio seis pilares básicos, agrega el pilar del amor ya que nada de lo anterior se puede lograr sin él, pues es la fuerza motriz que impulsa los seis pilares.

De ésta manera, para construir la autoestima es necesario conocer el temperamento del niño, establecer el sentido de seguridad, desarrollar la autonomía, enseñarlo a ser autosuficiente y ayudarlo a identificar, conocer y controlar sus sentimientos (Owens, 1995).

Según Kaplan (2006), el desarrollo de la autoestima está en función de necesidades que son básicamente humanas, estas necesidades pueden ser de tres tipos: necesidad de estar simplemente con otros, necesidad de expresar actitudes positivas de uno mismo a los otros y finalmente, la necesidad de expresar actitudes positivas de uno mismo.

Desarrollar una sana autoestima en la edad escolar coadyuva de forma importante a que sean niños emocionalmente sanos, que respeten a las demás personas, que confíen en sí mismos y que aprendan a tomar decisiones. Según Ginnot (1985) una forma para que se desarrolle la autoconfianza en los niños, es que se les celebren sus éxitos, sus triunfos y esfuerzos, no que solamente se le critiquen sus conductas negativas, es decir, que se les proporcione retroalimentación ya que de ésta manera los niños sabrán que pueden hacer cosas buenas y que de los errores pueden aprender. Por otro lado, Coopersmith y Feldman (en Hamacheck, 1981) mencionan que la retroalimentación brinda criterios externos con los cuales pueden estimar su desempeño y darse cuenta en que deben mejorar. También mencionan que una buena retroalimentación no solamente proporciona información, sino que a su vez brinda inspiración, dirección y aliento.

Cuando alguien logra desarrollar una sana autoestima es probable que surjan cambios psicológicos y físicos que favorecerán al desarrollo de la persona. Dentro de los cambios psicológicos las personas se sienten capaces de hablar de sí mismos, pueden hacer y recibir elogios, expresiones de afecto, aceptar los comentarios de los demás, pueden responder ante las diversas situaciones y

desafíos que se presentan en la vida, se sienten dignos de ser felices, entre otras (Branden, 1989). Mientras que con los cambios físicos las personas se sentirán más seguras y actuarán de una manera más natural.

Conforme a Paz (2000), existen ciertas características que nos hacen notar que un niño tiene déficit en su autoestima con respecto de tres elementos.

1. Consigo mismo:

- Extremadamente críticos consigo mismos
- Perfeccionistas
- Evalúan y analizan continuamente cada gesto, acto o pensamiento que realizan
- Tienen temor excesivo a cometer errores
- Son muy sensibles a la crítica
- Necesitan la aprobación continua de los demás

2. Con los demás:

- Exigentes y críticos con los demás
- No son buenos compañeros de juegos
- Sólo piensan en ganar
- Tiene reacciones emocionales desproporcionadas
- Tienen una mayor dificultad para hacer amigos
- Miedo a hablar en público
- Gran sentido del ridículo
- No son participativos
- Poco exigentes con sus derechos, no es fácil observar manifestaciones de emociones positivas

3. Con respecto de la interpretación de la realidad:

- Se focalizan en lo negativo
- Descalifican las experiencias positivas
- Con frecuencia tienen ideas de auto condena

- Tiende a evaluar las actuaciones en extremos
- Sacan conclusiones absolutas a partir de un simple suceso negativo de una simple situación
- Tienden a interpretar los acontecimientos como negativos sin tener datos reales que así los califiquen porque han sido calificados por el mismo tras adivinar el pensamiento de la otra persona o adivinar el futuro
- Marcan de forma imperativa las pautas que consideran que son necesarias para tener éxito en la vida
- Utilizan adjetivos calificativos negativos para explicarse cualquier error que cometan
- Exageran los errores y le quitan importancia a los éxitos
- Sus sentimientos son el mejor indicativo para saber si la situación real que está viviendo es mala o buena.

2.3.3 *Técnicas para el fortalecimiento de una sana autoestima*

Conociendo el desarrollo y los factores tanto internos como externos que pueden fortalecer o atenuar una sana autoestima es necesario contar con técnicas que nos permitan fortalecerla, a continuación se describen algunas de ellas:

Mruk (1999), argumenta que es necesario trabajar con técnicas que fortalezcan la autoestima y que cuenten con validez empírica y clínica. A partir de los hallazgos encontrados en distintas investigaciones, algunas de las técnicas que se sugiere para trabajar en el fortalecimiento de la autoestima son:

- La aceptación positiva incondicional, pues derivado de ella podemos notar que el modo en que somos tratados por los demás influye en el desarrollo de la autoestima.
- Retroalimentación positiva; es decir, proporcionar sistemáticamente comentarios positivos a las personas sobre sí mismas o sus conductas para potenciar su autoestima.

- Reestructuración cognitiva, presentado a las personas la discrepancia entre lo que percibimos de nosotros en realidad y lo que idealizamos presentando ideas incongruentes fáciles de identificar.
- Momentos naturales, haciendo conscientes a las personas de la importancia de la autoestima para que ellos mismos sientan necesidad de manejarla con efectividad.
- Entrenamiento asertivo; ésta es un arma de dos filos pues al mismo tiempo que ayuda a ser asertivo, reduce el impacto de los factores que reducen la autoestima.
- Modelado, predicar con el ejemplo es una de las mejores formas pues es inevitable para el ser humano en la infancia y la adolescencia seguir los modelos de las personas significativas.
- Aumento de las habilidades de resolución de problemas, afrontando con efectividad pequeños o grandes retos de la vida.

Como podemos notar, la autoestima se empieza a desarrollar desde la edad escolar y de igual manera, la asertividad también se puede empezar a desarrollar en esa etapa. Para ello es importante que los niños aprendan a conocer sus sentimientos, ya que en ocasiones los niños no comprenden exactamente qué es lo que tienen y por ello no lo expresan.

Por otro lado Marsellach (2005), nos indica que "Cuando nos importa lo que otra persona piense de nosotros, le damos a esa persona poder sobre nosotros" (pág. 5) esto se encuentra relacionado con la asertividad, porque las personas que no tienen una sana autoestima, no se sienten con la confianza para poder decir lo que piensan, y además, les importa mucho lo que van a pensar o decir las demás personas sobre sus opiniones y por ello prefieren no hablar.

En ocasiones las personas responden de manera precipitada o impulsiva sin pensar bien lo que van a decir y por ello, algunas veces pueden responder agresivamente o viceversa y simplemente aceptar lo que dice la persona. Ante esto, es necesario tener bien claro cuáles son nuestras convicciones porque esto

hace que ante cierta declaración de otra persona podamos tomar la decisión más adecuada.

Como ya se mencionó, es importante que a los niños se les enseñe a ser asertivos, ya que de esta manera los niños irán a la vez desarrollando una sana autoestima.

Elizondo (1997), dice que una persona con una sana autoestima tiene confianza en sí misma, son decididas, positivas y asertivas. Esto es porque si las personas tienen confianza en sí mismos es más fácil que se expresen con seguridad ante las demás personas. "Una autoestima elevada posibilita que se tomen decisiones libres y responsables, y que se defiendan los propios derechos y las propias ideas y convicciones" (Bednar y Wells, 1989, citado por Elizondo, pág. 38); esto se refiere a conducta asertiva porque cuando se tiene una sana autoestima generalmente se tiene autonomía por lo que se tiene la capacidad para poder tomar decisiones propias y defenderlas.

Así como una sana autoestima es un factor para que una persona sea asertiva, también es un factor que facilita la presencia de la conducta resiliente, ya que "sabrán salir con más éxito de las situaciones difíciles...ya que tendrá mayor capacidad de sobreponerse, encontrando recursos para superar las dificultades" (Elizondo, 1997).

Es necesario mencionar que las experiencias que los niños adquieren en la edad escolar son de gran valor, ya que todo lo que les sucede a los niños en esta etapa es decisivo para su vida posterior, como por ejemplo, las experiencias de éxito, el logro o el orgullo personal (en Hamacheck, 1981).

Esto significa que sirven de fundamento para la edificación de su autoestima; si este fundamento es firme y fuerte favorecerá que en un futuro los niños logren desarrollar conductas resilientes.

Después de haber expuesto el marco teórico sobre el cual se basa la intervención de este informe, continuaremos explicando la metodología utilizada.

II.3 Antecedentes Metodológicos

Los antecedentes metodológicos que serán expuestos en esta sección se dividen en dos: los referentes a la intervención y los de evaluación.

3.1 Metodología de intervención

El enfoque metodológico que se utilizó para el programa de intervención es de carácter cualitativo. Autores como Taylor y Bodgan (1987), Eisner (1998), Rossman y Rallis (1998) (Sandin, 2003) y Elliot (1998) afirman que las características que hacen que un estudio sea de corte cualitativo son:

- Tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos o fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos
- El estudio es "naturalista" (Lincoln y Guba, 1978) es decir los contextos son naturales, no contruidos ni modificados
- El investigador es un "yo como instrumento" (Elliot, 1998, pag. 50) destacando la importancia del investigador en la recogida de información, pues debe ser capaz de percibir e interpretar su significado utilizando sin desligarse de sus experiencias personales.
- El investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas, en su jerga habitual y desde su experiencia personal
- Se analiza en proceso de cambio más que el producto final
- Tiene un carácter interpretativo pues trata de justificar sus hallazgos desprendido de un marco teórico
- Es sistematizada y rigurosa en las técnicas de recogida de información
- Se basa en casos concretos para desprender posibles generalidades
- Tiene una utilidad instrumental

Otro referente metodológico que guió la intervención motivo del presente trabajo es el de la investigación-acción.

Kurt Lewin en la década de los 40's (citado por Boggino y Rosekrans, 2004) propuso un proceso disciplinado llamado investigación- acción que implica una espiral de ciclos que contiene cuatro etapas:

1. Diagnosticar una situación problemática
2. Idear estrategias para actuar ante esta situación
3. Ponerlo en práctica y evaluarlo durante la marcha
4. Conocer la nueva situación

Elliott (2000), describe la investigación- acción como "reflexión relacionada con el diagnóstico", lo cual indica que la investigación- acción busca primeramente hacer un diagnóstico de la situación para que conforme a esta se pueda hacer una toma de decisiones.

Con esto podemos decir que a través del proceso de investigación- acción se analizan los problemas que existen en la práctica desde la visión de las personas que lo viven, lo que nos conduce a una reflexión y a la búsqueda de estrategias para actuar ante la problemática para mejorar la práctica y la calidad.

La investigación- acción es muy utilizada en el contexto educativo ya que como menciona Elliott (2000), tiene diversas características que la hacen adecuada para tomar decisiones y modificar ciertos aspectos. Una de las características que posee la investigación- acción es que a través de ella se analizan las relaciones humanas así como las situaciones sociales que se presentan en dicho contexto. Por otro lado este tipo de investigación busca profundizar la comprensión de la problemática, una vez hecho esto se puede entender la relación existente entre la problemática y cada uno de los hechos que se presentan alrededor de esta misma. También la investigación- acción interpreta los hechos desde el punto de vista de cada una de las personas que están inmersas en ese contexto y para ello es necesario que exista un diálogo entre las personas implicadas.

Para llevar a cabo una investigación- acción Elliott (1993), menciona que es necesario tomar en cuenta algunas actividades como lo son: identificación y aclaración de la idea general que se refiere a la situación que queremos cambiar; después se hace un reconocimiento y revisión en el que se describen y se explican los hechos; posteriormente, se estructura el plan general, en donde se

incluye la situación que hay que cambiar, las negociaciones que hay que realizar, los recursos y el marco ético que se usará. A continuación, sigue el desarrollo de las siguientes etapas en el que se establece cual será el plan de acción y como se supervisa y, finalmente se implementan los pasos previamente establecidos.

En la investigación- acción podemos utilizar diferentes métodos que nos proporcionen información confiable para nuestro estudio. Dentro de los métodos para recoger información se encuentran la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador, el diario o bitácora en el cual se describen las anécdotas, los hechos, los relatos de las conversaciones, explicaciones, las circunstancias, entre otros, que ayudan a reconstruir lo ocurrido y todo esto debe estar fechado (Elliott, 1993). Cada una de estas anécdotas y hechos que se escriben en la bitácora reciben el nombre de notas de campo, en las que se debe ver reflejada las interpretaciones y percepciones del investigador; estas notas están influidas por el rol que juega el investigador en el contexto y las reacciones de cada uno de los participantes. (Goetz &LeCompte, 1988)

Por otro lado Pelto y Pelto en 1978 (Goetz &LeCompte, 1988), en su obra acerca de las técnicas de investigación etnográfica mencionan dos tipos de categorías: En una se refiere a los métodos para recopilar información a través de la interacción entre investigadores y los participantes, mientras que la otra se refiere a una técnica no intrusiva. Para fines de este trabajo solamente nos basaremos en la primera, ya que dentro de esta podemos encontrar una técnica que fue fundamental durante nuestra estancia en el escenario: La observación participante. Con ésta el investigador trata de pasar la mayor parte del tiempo con los individuos que estudia, se integra a sus rutinas cotidianas y todo lo que vive en esos momentos lo reflejan en notas de campo. Aunque es necesario mencionar que los observadores solamente registran datos relevantes ya que de otra forma, podemos vernos superados por las situaciones, ya que éstas suceden de manera muy rápida y no podremos registrar y recordar todo lo que pase, lo que podemos hacer para disminuir esta desventaja es recurrir al uso de la tecnología (grabadoras de audio o de video).

Cuando se va a iniciar una investigación es necesario tomar en cuenta los fines de estudio y el marco conceptual para poder elegir qué tipo de estrategia se usará, una vez que se eligió que tipo de estrategia y que se ha entrado al campo es necesario verificar si están dando resultado y si no se tendrá que modificar (Goetz & LeCompte, 1988).

Otro de los métodos es el de la triangulación que según Elliott (1993), sirve para reunir observaciones sobre un mismo momento hechas por diferentes personas, para que posteriormente, se comparen o contrasten y, de esta manera, poder encontrar similitudes y diferencias.

Es así que, para que la recogida de información bajo herramientas cualitativas tenga un alto nivel de validez, Martínez (2006) afirma que al recopilar la información, tanto en el proceso de la detección de necesidades como en el de la evaluación inicial, continua o final, es necesario tomar en cuenta que prácticamente hay que vivir entre los participantes, recoger los datos durante un largo periodo de tiempo, analizarlos y compararlos con los de otros investigadores.

Para estudiar la forma en la que los niños se relacionan y se comportan con los demás utilizamos el método que retoma Kotliarenko en 1996 y con el cual no alteramos la realidad y nos muestra las interacciones tal cual son; este método es la observación naturalista.

Según lo antes mencionado sobre la investigación acción, desde el inicio de nuestra inserción al escenario de prácticas fuimos construyendo y perfeccionando nuestra intervención, conformada por un programa constituido por tres elementos: un taller, actividades de juego dirigido y acciones de guía y retroalimentación.

3.1.1 Taller

El taller en el lenguaje cotidiano es el lugar donde se hace, se construye o se repara algo; sin embargo, desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto de taller extendiéndolo a la educación.

Definimos taller como un cierto número de personas reunidas (generalmente un facilitador y un aprendiz) con una finalidad educativa cuyo objetivo es que produzcan ideas y materiales a partir de una realidad concreta y transferirlos a

otros momentos, siempre reflexionando acerca de la acción llevada a cabo dentro del espacio de trabajo (Ander, 1986; de Barros 1977 y Maya, 2003; en Maya, 2003)

Conforme a Quinto (2005), los talleres están dirigidos a desarrollar y potenciar tres aspectos del niño: la autonomía, entendida como la construcción de las capacidades para obrar y "sentirse bien" tanto al estar solos como en las relaciones con los demás; la identidad, entendida como la maduración de una imagen positiva propia, de confianza en sí mismo, en las capacidades propias y de los otros y, las competencias entendidas como la construcción de la capacidad de interiorización y de puesta en marcha de los sistemas simbólico culturales.

Trabajar mediante un taller proporciona ciertas ventajas (Maya, 2003) algunas de ellas son:

- Integración de la teoría y la práctica
- Adquisición de conocimientos
- Formación integral de los sujetos
- Fomento a la creatividad, iniciativa y originalidad de los participantes, al poner a disposición de los niños variadas formas de expresión
- Desarrollo y promoción de la capacidad de reflexión y trabajo en grupo
- Fomento a la participación activa y responsable
- Favorecimiento de un modo especial el aprendizaje con los demás; en la interacción con adultos y sobre todo entre iguales
- Fomento de los hábitos de orden
- Vinculación de los aprendizajes a situaciones reales y a la solución de problemas.

Por tanto, se puede decir que el taller más que nada busca la cooperación de cada uno de los participantes en la solución de algún problema y en la adquisición de nuevos conocimientos (Maya, 2003).

A continuación describiremos el siguiente elemento de la intervención: el juego dirigido; la importancia de conjuntar estos dos elementos es que podemos fomentar de nuevo la cooperación de los participantes, la solución de problemas y

poder observar si la adquisición de los nuevos conocimientos está siendo extrapolada fuera del taller.

3.1.2 *Juego dirigido*

La importancia del juego en la educación es grande ya que puede entenderse a la educación como un fin del juego en sí mismo. El juego es una actividad que pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortifica y ejercita las funciones psíquicas, siendo así un factor poderoso para la preparación de la vida social del niño.

El juego y otras experiencias constituyen el soporte de todo aprendizaje y gravitan en el cambio de conducta de un individuo, aunque para que se dé esta situación se requiere de cierto tiempo.

En 1901 Gross (en Calero, 2003), ha definido el juego como un agente empleado para desarrollar potencialidades congénitas y prepararlas para su ejercicio en la vida, entonces el juego anticipa actividades futuras preparando a los niños para la vida; a través de las reglas y normas que se establecen en los juegos, ya que de esta manera se da una oportunidad para adaptarse a la realidad y para la participación colectiva; lo cual indica que las reglas se vuelven un precepto moral lo cual favorecerá el seguimiento de estas y, por lo tanto, puedan desarrollar una vida moral activa. Otro aspecto importante para preparar a los niños para la vida es a través de lo que se refiere a ganar o perder en el juego y el sentido de la competitividad, ya que las actitudes que tomen ante estas situaciones durante el juego es muy probable que se vean reflejadas en su vida como adultos.

El juego pasa por tres estadios. El primero es el de rechazo, pues para el niño sólo existe su yo y su mundo, las relaciones están dadas entre el objeto y su individualidad y tienden a ver a los otros niños como objetos; ésta etapa se dará en los primeros años de vida de los niños. El siguiente estadio es el de aceptación y utilización de los otros, donde los niños tratan de utilizar a sus ocasionales amigos como sujetos que complazcan sus caprichos e intereses. El estadio final es el de la cooperación pues los niños sienten la necesidad de realizar una

actividad en común; sucede a partir de los 5 años y progresa a lo largo de la edad escolar.

Al inicio entre los 5 y 7 años los juegos serán bastante móviles y poco cohesionados, mientras que de los 8 a los 12 años harán una transición a la época de las pandillas; en ambos periodos los niños aborrecen jugar solos y la rivalidad y la competición con los demás constituye un importante estímulo. Si prefieren juegos con normas tendrán la ventaja de disminuir la posible fricción dentro de un grupo; con ello el grupo tiene un objetivo o finalidad común al que todos pueden contribuir y sentirse miembros perfectamente integrados aunque sólo sea por un momento (Millar, 1972; Calero, 2003).

Según Calero (2003), algunas de las características que harán al juego una situación de aprendizaje es que sea libre, independiente del mundo exterior, transformador de la realidad externa, desinteresado, dentro de límites de tiempo y espacio y que ponga en juego las facultades del niño para la resolución de problemas.

Los beneficios del juego y los cambios conductuales que aporta son que antes, durante y después del juego los niños darán las gracias por los favores que reciban, pedirán disculpas, esperarán su turno, no reirán ante la equivocación de un compañero, ayudarán a alguien que sufre una dificultad, sonreirán, llamarán a las personas por su nombre, serán cordiales, hablarán calmadamente, serán serviciales, se interesarán sinceramente por los otros, serán generosos en los elogios sinceros y medidos en las críticas, no desestimarán las opiniones ajenas, considerarán los sentimientos y creencias ajenas y vencerán odiosidades y resentimientos (Calero, 2003).

Es posible que los niños cuando juegan libremente sin supervisión, ni apoyo, ni ayuda u orientación no se estén logrando adecuadamente los objetivos del juego como se han planteado; he aquí la importancia del juego dirigido. El modo más inteligente de promover esta repetición sistemática de los comportamientos dentro del juego y en toda actividad fuera de él será brindarle cariño, una sonrisa, darle

expresiones de estímulo, abrazarlo o premiarlo cada vez que realice uno de estos comportamientos.

A continuación se describe el último elemento del programa de intervención.

3.1.3 *Guía y retroalimentación*

La guía y retroalimentación se refiere a la entrega de información al tutorado acerca de su desempeño con el propósito de mejorarlo en el futuro. Para una persona involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy útil conocer durante el proceso si está logrando los objetivos planteados, así como los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. En este sentido, la retroalimentación le permite al aprendiz perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995)

Por otra parte Ginott (1985), menciona que "la corrección útil es en verdad una dirección" (pág. 89). Para este componente es necesario tener cuidado con cada uno de los comentarios que se hacen, ya que estos influyen de manera positiva o negativa en la concepción que tienen los niños de sí mismos.

Para Hellriegel y Slown (2004) los principios básicos que se deben seguir para proporcionar retroalimentación deberían ser enfocarla en:

- El comportamiento más que en la persona.
- Las descripciones más que en los juicios.
- Un comportamiento relacionado con una situación específica actual, más que en un comportamiento abstracto o pasado.
- En compartir ideas e información más que en dar consejos.
- La cantidad de información que el tutor puede utilizar, más que en la cantidad que al tutorado le gustaría otorgar
- El valor que puede tener para el tutorado, no en la descarga emocional que le proporciona al tutor.
- El tiempo y el lugar para que los datos personales puedan ser compartidos en momentos apropiados.

Santrock (2006) menciona que la teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en cual

se desarrolla. Cada niño aprende actitudes, conocimientos, y todo en la vida, gracias al entorno social en el que se desarrolla.

Todos los aspectos ambientales influyen en el proceso del aprendizaje, particularmente el papel de los padres y de otras personas que rodean a los niños y están en constante contacto con sus aprendizajes. Es por esto que Vigotsky habla de andamiaje (mediado por palabras, lenguaje y formas discursivas) el cual es el apoyo temporal que los facilitadores dan al niño para realizar una tarea hasta que el niño puede hacerlo por sí mismo; debido a ello, las formas de pensar y la conducta van cambiando progresivamente dependiendo del apoyo que se le proporcione.

De acuerdo a lo anterior, la figura de tutor de resiliencia se vuelve fundamental pues al estar en contacto con los niños son las principales figuras que proporcionan la guía y retroalimentación.

3.2 Metodología de evaluación

La metodología de evaluación de este informe también es de corte cualitativo, lo que implica que nos enfocamos al proceso de cambio por el cual pasaron los participantes en cada uno de los componentes del programa de intervención.

Ahora bien, uno de los instrumentos para evaluar de forma cualitativa el grado de dominio en relación a un proceso adquirido por determinada persona, adulto o niño, es las rúbricas, la cual es una estrategia para llevar a cabo una evaluación auténtica centrada en el desempeño.

Consideramos hacer uso de una rúbrica como instrumento para la evaluación de la conducta asertiva, lo que se considera una aportación, ya que existen pocos instrumentos con estas características que den cuenta de una evaluación más auténtica, y por tanto, del proceso que conlleve la apropiación de la conducta asertiva por parte de los niños objeto de esta intervención.

Las rúbricas son escalas ordinales que se centran principalmente en aspectos cualitativos; tienen diferentes niveles de dominio, referentes a la tarea que se desea evaluar. Díaz Barriga (2006) menciona que los niveles de dominio que se

manejan en las rúbricas van desde el desempeño novato hasta el desempeño experto.

Las rúbricas suelen usarse cuando las tareas que se van a evaluar no tienen respuestas correctas e incorrectas y solamente se busca conocer el grado en el que están o no están presentes ciertos atributos, basándose en el desempeño de la persona evaluada (Díaz Barriga, 2006).

Goodrich en 1997 (citado en Díaz Barriga, 2006), propuso las razones por las cuales las rúbricas son herramientas poderosas para la evaluación. De estas razones que menciona Goodrich, tomaremos tres, las cuales creemos que son más importantes para los fines de este trabajo:

- Ayudan a los mediadores a focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en los alumnos, se abarcan procesos y productos del aprendizaje
- Se da una retroalimentación a los alumnos acerca de las fortalezas y de las áreas que se requieren mejorar
- Se pueden ajustar las rúbricas a las características de los alumnos considerando desde los que tienen necesidades educativas especiales hasta los sobresalientes, todo esto tomando en cuenta los diferentes niveles de desempeño que se presentan.

Además, una ventaja que nos ofrece la rúbrica es que facilita poder brindar realimentación clara y precisa sobre el desempeño.

II.4 Experiencias similares

En este apartado describiremos algunos estudios que se han realizado con poblaciones similares con la cual se trabajó en este informe y dan cuenta de los resultados de trabajar en la construcción de resiliencia así como con la autoestima y la asertividad.

Si hablamos sobre resiliencia, Manciaux y Lecomte (2003) relatan una historia sobre un niño de tres años que sufrió maltrato por parte de su padre y aparentemente logró superar esta experiencia después de diez años, pues manifestaba después de este lapso características que reflejaban su conducta resiliente como la capacidad de hablar con lucidez del pasado y estar acompañado de una persona afectuosa.

Por otro lado, Balengo y Colmenares (citado en Manciaux, 2003) hablan sobre como una niña de nueve años que tiene diversos problemas familiares y que se va de su casa, tiene rasgos resilientes. Estos se refieren a que conoce sus necesidades y posibilidades y conforme a ello logra crear su proyecto de vida, le da sentido y guía su proyecto gracias al reconocimiento que tiene de si misma y de su sueño.

Casillas (2008), explora el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica perseverar en sus estudios; este autor buscó conocer qué procesos y actores --familiares, escolares o comunitarios-- participaron en trayectorias escolares exitosas en los contextos más difíciles y si éstos mantienen alguna relación con la teoría de la resiliencia. Los resultados de entrevistar a 29 sujetos en 16 comunidades marginadas mexicanas, así como a personajes clave de su entorno; mostraron que estas relaciones se relacionan con el alto valor que las comunidades asignan a la educación escolarizada y la influencia de las interacciones del estudiante con personas significativas. Se presenta la analogía de "los dos motores", señalando que los estudiantes que perseveran parecen tener dos motores, uno que empuja con su apoyo y otro que jala con su ejemplo.

Por el lado de la asertividad tenemos que según Rangel y Sanchez (2005) buscaban encontrar cual es la diferencia en el nivel de asertividad entre los niños y

niñas que viven con su familia de origen, y con niños y niñas que están institucionalizados. Encontraron que el 25% de la población total participante tenían una prevalencia de casos de no asertividad. Mientras que más enfocado a los niños institucionalizados se encontró que el 60% de estos niños tendían a dirigirse de forma pasiva, mientras que los niños que viven con su familia de origen el 42% actúan de forma pasiva y un 37% de forma agresiva.

En cuanto a la autoestima King, Vidourek, Davis y Mc Clelland (2002) plantean que los niños que tienen altos niveles de autoestima, son positivos en la escuela, con los pares y las relaciones con la familia y representan factores protectores ante conductas de riesgo. En octubre de 2000, 28 alumnos de cuarto grado participaron en el programa "Healthy Kids Mentoring Program" que consistía en cuatro componentes: 1) construcción de relaciones, 2) Fortalecimiento de la autoestima, 3) logro de metas y 4) asistencia académica. Los resultados revelaron que existieron mejoras en todos los aspectos después de la implementación del programa, además de ello, presentaron mejoras en cuanto a los niveles de depresión, acoso escolar y encuentros agresivos.

Tomando en cuenta los antecedentes contextuales y teóricos revisados, podemos observar la importancia que tiene la construcción de la resiliencia en niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, ya que a través de esta lograrán sobreponerse y salir fortalecidos de esta situación.

Para promover resiliencia en los niños consideramos importante promover en ellos una sana autoestima y conductas asertivas, con las que se verán beneficiadas sus relaciones sociales dentro y fuera de la casa- hogar. Para lograr esto realizamos una intervención basada en la investigación acción, con la que hicimos una detección de necesidades y posteriormente, se planeó y puso en marcha el programa de intervención.

III. PROCEDIMIENTO

El presente informe de prácticas se derivó del programa de prácticas integrales denominado "Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescente en ambientes educativos no formales" (Morales, 2009), el cual pertenece al Sistema de Formación en la Práctica del Área Educativa de la Facultad de Psicología.

La metodología de intervención con las que se abordaron la formación del alumnado y las problemáticas que se presentan en el escenario en que se realizan las prácticas es la denominada investigación-acción. De esta forma, la investigación-acción para nosotras como alumnas fue un proceso sistemático de aprendizaje, debido a que implicó un análisis crítico de las situaciones que enfrentábamos y en las que estábamos inmersas; nos indujo a teorizar sobre nuestras prácticas y nos exigió que las acciones y teorías se sometieran a prueba. Así mismo, partimos de analizar cuál es la situación presente, identificar el o los problemas urgentes, el diseño y desarrollo de un plan de acción, observación de la acción y reflexión o evaluación; fases todas ellas reiniciadas consecutivamente formando una espiral.

De ésta forma, se visualiza al alumno en formación como co-creador de su realidad, en la que participa a partir de su conocimiento (ya asimilado o el que tenga que buscar para enfrentar los retos), su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y su acción. Todo ello, contrasta con los métodos ortodoxos tanto a nivel conceptual como metodológico, pero que no obstante han resultado metodologías de uso efectivo para el cambio social. (Buendía, Colás y Fuensanta, 1998).

3.1. Fases del procedimiento

A lo largo de 11 meses, participamos en el Programa de Prácticas Integrales mencionado, el cual estuvo organizado en seis fases que fueron flexibles durante el tiempo transcurrido en el escenario de formación y que ocuparon aproximadamente el tiempo mencionado en el cronograma (ver figura 3).

Por otra parte, siendo congruentes con la perspectiva de la investigación-acción, desde la fase de inducción pusimos en marcha acciones que iban dirigidas

a atender problemas observados en la población objeto de la intervención. No obstante, por efectos prácticos, a continuación, describimos las actividades a las que le dimos énfasis de acuerdo al cronograma.

	Ags	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mzo	Abr	May	Jun
Inducción	*	****	****								
Detección		***	****			**					
Planeación				****	**	*					
Intervención						**	****	****	****	****	**
Evaluación Continua						****	****	****	****	****	****
Evaluación Final											**

Figura 3. Cronograma de actividades

1.1 Fase de inducción

Esta fase la llevamos a cabo de agosto a octubre del año 2009, las principales actividades que realizamos durante este periodo tuvieron que ver con la presentación de nuestras expectativas, el desarrollo de objetivos y metas personales, revisiones de la bibliografía básica correspondiente (temas teóricos-metodológicos), así como los documentos propuestos para el conocimiento de la institución.

En el aspecto práctico, mediante la observación participante, que implica formar parte de la dinámica cotidiana de actividades, fue posible comprender la dinámica de la institución y conocer a cada uno de los niños; es decir, nos familiarizamos con el escenario de prácticas conocimos la rutina que se lleva en la casa hogar los días martes y jueves de 8 a.m. a 2 p.m.; brindamos a los niños apoyo en la realización de las tareas, les proporcionamos acompañamiento educativo en la rutina de baño, comida y transporte a la escuela, mostrando empatía y respeto por todos los integrantes de la institución; todo ello, con el fin de desprender posibles necesidades de la comunidad.

Parte esencial de esta fase fue la elaboración de una bitácora personal y una grupal donde plasmamos las actividades que llevábamos a cabo los días y momentos que pasamos en el escenario de prácticas; describiendo de la manera más amplia posible las rutinas y las conductas de todos los participantes. La estructura de la bitácora la conformaron: La descripción de los hechos sin hacer juicios valorativos, nuestras interpretaciones personales, nuestras reflexiones en base a las experiencias de aprendizaje vividas y los pendientes.

1. 2 Fase de detección de necesidades

Del mes de septiembre a octubre, hicimos énfasis en identificar los posibles factores de riesgo y los factores protectores de resiliencia que se presenten en los niños objeto de intervención.

Las principales actividades que llevamos a cabo en esta fase fueron:

1. Elaboración de la bitácora, en la que pusimos atención en el registro de las actitudes y conductas que nos parecían ser un conflicto habitual dentro de la casa-hogar y también de las relaciones interpersonales de los niños.

2. Revisión de literatura en cuanto a la resiliencia, ya que este es el tema central del Programa de Prácticas Integrales y en el que nos centramos para hacer la detección de necesidades. Para ello era necesario conocer que es la resiliencia, que características presentan las personas resilientes o algunas estrategias de promoción, entre otros aspectos importantes acerca de este tema.

3. Participación en seminarios y/o círculos de discusión, en donde una vez que cada una de las practicantes revisábamos la literatura correspondiente nos reuníamos junto con nuestra directora para llevar a cabo círculos de discusión o seminarios en donde cada una daba sus puntos de vista. Esto fue de gran ayuda ya que de esta manera logramos enriquecer nuestros conocimientos con las aportaciones y comentarios que cada una hacía.

4. Realización de ensayos, con los cuales pudimos expresar de manera escrita nuestros puntos de vista, que posteriormente nos sirvieron en la participación de los círculos de discusión.

5. Observación participante, en la que brindamos apoyo en la realización de las tareas escolares y proporcionamos acompañamiento educativo en las rutinas.

6. Revisión de los expedientes de cada uno de los niños.

En esta fase utilizamos los siguientes instrumentos:

- La bitácora que realizó cada una de las autoras de este informe.
- “El perfil del niño resiliente” (Morales, García y Villada, 2008), el cual está agrupado en las seis dimensiones que menciona Henderson y Milstein (2003) en la rueda de la resiliencia; para cada una de ellas, se desglosaron ciertos indicadores. El perfil se califica en función de: “generalmente observado”, “medianamente observado”, “ocasionalmente observado” y “no observado”; asignando una puntuación de 0 a 3 respectivamente. Se calificó a través de notas de campo extraídas de las bitácoras de las autoras (Anexo 1).
- La rúbrica “Evaluación de un ambiente socio afectivo protector” (Morales, Cortés, García, Tepepa y Vega 2006), evalúa si el ambiente promueve o no resiliencia. Dicha rúbrica consta de 26 indicadores agrupados en las seis dimensiones que proponen Henderson y Milstein (2003). Cada indicador tiene cinco posibles valores que son: ambiente experto, ambiente en proceso, ambiente regular, ambiente que necesita mejorar y ambiente novato. Esta rúbrica se calificó apoyadas en nuestras bitácoras, en un primer momento por cada una de las cuatro practicantes y, posteriormente, comparamos la calificación otorgada para lograr consenso y confiabilidad (Anexo 2).

1.3 Fase de planeación

Se llevó a cabo de noviembre a enero; en ésta, planeamos la intervención basada en los resultados obtenidos en la detección de necesidades y en la evaluación de las diversas acciones llevadas a cabo con fines de lograr cambios en la población con la que veníamos teniendo un contacto estrecho desde la fase de inducción. En esta fase determinamos que nuestra intervención se centraría en

el fomento de la asertividad y de una sana autoestima. Para ello, realizamos la revisión más a profundidad de literatura con respecto a resiliencia, asertividad y autoestima; redactamos el marco teórico; diseñamos el programa de intervención; continuamos con la observación participante en la que brindamos acompañamiento educativo en las rutinas y asesoramiento en las tareas y seguimos registrando en la bitácora grupal e individual.

El resultado de esta fase fue el programa de intervención el cual estuvo integrado por tres componentes, los cuales fueron: Un taller, el juego dirigido y la guía y retroalimentación.

Cada uno de los tres componentes que integran la intervención, se describen a continuación:

1. Taller de autoestima y asertividad; conformado por los siguientes temas:

- Enseñanza de derechos asertivos
- Juegos de cooperación
- Identificación de las emociones
- Expresión de las emociones
- Comunicación de los sentimientos
- Expresión directa y espontánea de acuerdos y desacuerdos
- Escucha activa
- Descubrir aspectos positivos de sí mismos y de sus compañeros
- Hacer y aceptar cumplidos sinceros
- Ser capaz de decir "no"
- Respetarse a si mismo
- Respetar a los demás
- Aprender a perder
- Empatía
- Técnicas asertivas

Las cartas descriptivas para cada una de las sesiones del taller, se encuentran en el (Anexo 3).

2. El juego dirigido: Éste tuvo características específicas que hicieron que fuera parte de una intervención adecuada a la edad de los participantes y que al mismo tiempo cumpliera con el objetivo de integración del grupo, promoción de la cooperación y fortalecimiento de los lazos afectivos.

3. Guía y retroalimentación: Dirigida a las conductas esperadas y de las que no lo son, brindándoles la oportunidad de que ellos fueran los que se dieran cuenta de los cambios que deben hacerse y así fortalecer y reforzar estas conductas.

En cada uno de estos tres componentes, de forma transversal, se puso en práctica los seis pasos de la Rueda de la Resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003). Para *enriquecer los vínculos* se utilizaron las estrategias de trabajo en equipo, juego grupal e interacción entre pares o entre los niños y las facilitadoras; en *establecer límites claros y firmes*, a partir de la generación de un reglamento y sus consecuencias que favorecieran un clima de aprendizaje dentro del taller y el cumplimiento de reglas preestablecidas por los niños o las facilitadoras dentro del juego dirigido; en *enseñar habilidades para la vida* puesto que los temas eje de la intervención fueron asertividad y autoestima se pretendió que el fortalecimiento de estas conductas les dotaran de las habilidades necesarias, solucionando los conflictos que surgieron a lo largo del día; en *brindar afecto y apoyo*, en la realización de todas las actividades a través de frases empáticas, muestras de cariño tales como abrazos, palmaditas en la espalda, etc. al reconocer sus aciertos y corregir sus errores de manera objetiva y descriptiva; en *establecer y transmitir expectativas elevadas*, al indicarles que es lo que se espera de ellos de una manera realista, siempre dándoles la oportunidad de imaginarse ellos mismos alcanzando metas más altas y en *brindar oportunidades de participación* en cada una de las actividades propuestas en el taller se fomentó a través de la escucha activa a todos los comentarios que hizo cada niño y dando retroalimentación a cada uno de ellos haciéndoles notar que su participación es importante, dando la oportunidad de que se den cuenta de sus propios errores y aciertos, de la misma forma brindándoles la oportunidad de proponer el juego de la siguiente sesión, cambiar o anexar una regla del juego o participando libremente.

1. 4 Fase de intervención

Objetivo

Contribuir en el desarrollo de rasgos resilientes en niños de 1°, 2°, 3° y 4° de primaria a partir de que éstos participen en un programa dirigido a fortalecer su autoestima y la conducta asertiva.

Participantes

Doce niños de entre seis y nueve años que cursan diferentes grados de primaria (1°, 2°, 3° y 4°) y que se encuentran albergados en una Casa-hogar.

El rango de edad de los participantes se eligió debido a que en el apoyo psicoeducativo durante la realización de las tareas que realizamos durante nuestra intervención en la Casa-hogar se nos asignó una sección de la población general concordando con el grupo perteneciente a 1° y 2° grado y el siguiente grupo de 3° y 4° grado.

Estos niños provienen principalmente de familias uniparentales, la mayoría solamente cuentan con su madre o están al cuidado de los abuelos. Existen en estas familias antecedentes de maltrato físico y psicológico. Las familias de estos niños son de escasos recursos. De estos 12 niños hay algunos que son hermanos; la relación entre los hermanos generalmente no es agresiva y los lazos afectivos filiales no están tan marcados en todos los casos.

En lo que se refiere al estado académico los niños asisten a una primaria pública en el turno vespertino; de acuerdo a su grado escolar van en el mismo grupo. La mayoría tienen promedios poco satisfactorios lo que indica un pobre desempeño en el ámbito académico.

De los 12 niños, siete son de reciente ingreso (iniciando este ciclo escolar), cuatro han estado por lo menos dos ciclos escolares continuos y uno de ellos reingresó tras su salida en años anteriores.

Aplicación del programa

El programa se llevó a cabo los días martes y jueves de 8 a 14 hrs. Dentro de éste se aplicó cada uno de los elementos del programa, a saber:

1. Taller de asertividad y autoestima que se impartió dos veces a la semana a las 10 am durante un espacio de una hora y que tuvo el propósito de exponer y practicar de manera estructurada con los niños las herramientas que le serán de utilidad para desarrollar una mejor conducta asertiva y a su vez les ayudará a mejorar su autoestima. Al inicio de cada sesión se hizo uso de los dibujos que ellos mismos habían realizado en las primeras sesiones con los que buscamos que recordaran las conductas que se espera que muestren para diferentes situaciones dependiendo de los derechos. También utilizamos la técnica de juego de roles, la cual representa la forma en la que una persona llega a saber de otra y a entenderla; los niños serán capaces de conceptualizar a otra gente y llegar a entender los pensamientos, emociones, sentimientos, intenciones y puntos de vista de otros al igual que los propios.

Esta técnica se llevó a cabo en tres variedades diferentes, la primera es la perceptual que es la capacidad del niño para ver un estímulo desde la perspectiva de la otra persona; es decir, tiene en cuenta que la visión o perspectiva de la otra persona ante una situación varía con respecto a la propia. La segunda variedad es el cognitivo o conceptual que es la habilidad para inferir lo que otra persona está pensando o sabe acerca de una situación dada, y la tercera variedad es el afectivo o empático y se refiere a las destrezas del niño para identificar las emociones y sentimientos de otro y atribuirlos apropiadamente.

2. Juego dirigido se realizó dos veces a la semana a las 9 am durante 40 minutos; tuvo la finalidad de promover la cooperación, la integración y fortalecimiento de los lazos afectivos con sus compañeros como con los adultos que participan en las dinámicas. Los juegos fueron de participación grupal o social, de ingenio, de habilidad, con seguimientos de reglas, replicados de diferentes autores o inventadas por los adultos o por ellos

mismos. Algunos de ellos fueron: Fútbol, carreras de relevos, saltar la cuerda, mímica, encantados, etc.

3. Guía y retroalimentación con las cuales dentro del taller, el juego dirigido y durante todas las rutinas del día trabajamos desde dos perspectivas diferentes que al mismo tiempo son incluyentes. La primera fue reconocer todo aquello que el niño hace de la manera en que se espera, explicándole de manera objetiva y siendo descriptivas en cuanto a estos comentarios; la segunda fue corregir de forma asertiva haciéndole notar aquello que se ajusta a las normas y los límites establecidos, de igual manera que la primera perspectiva explicando objetivamente porque está mal y brindando andamiaje para encontrar alternativas adecuadas para cada situación. Con este componente buscamos corregir las conductas negativas de una forma respetuosa, sin catalogar a los niños y a la vez dirigirlos acerca de cuáles son preferibles usar.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la evaluación inicial, formativa y final fueron:

- **La bitácora:** Esta es un registro observacional llevado a cabo por cada una de las autoras por separado y una en forma grupal llevada a cabo por cuatro observadoras incluidas las autoras. El registro comprende todas las actividades que se realizaron durante todas las rutinas en las que nos encontramos presentes.
- **Audio y video grabaciones:** Dichas grabaciones son del ambiente que se vivió durante el apoyo en las tareas y durante las sesiones del taller; mismas que reflejan la forma en que los niños se expresan cotidianamente y en una situación estructurada. Fueron utilizadas para la calificación de las rúbricas.
- **Entrevista:** Al concluir el taller se llevó a cabo una entrevista semi estructurada de cinco preguntas eje con cada uno de los niños, donde expresaron en sus propias palabras que es lo que aprendieron dentro del taller (Anexo 4).

- **“Control”**. Se trata de un listado de las conductas que observamos a lo largo del día en los niños; se le denominó de esta forma porque dentro de la institución existe una herramienta con este nombre y al llamarle de igual forma los niños entenderían su función; en este “control” se anotó el número de veces que presentaron cada conducta esperada e individualizado para cada niño. Esta lista se compone de diez conductas las cuales se dividieron en los dos temas de este trabajo: asertividad y autoestima; cabe mencionar que ambos listados de conductas están estrechamente relacionadas unas con las otras, es decir no son excluyentes.

El registro en este “control” se realizó durante todo el programa; durante las rutinas del día en las que se les reconocía las conductas esperadas y corrigiendo de manera asertiva todas aquellas conductas no esperadas. Una vez iniciada la parte estructurada del programa se siguió llevando el “control”, por lo que fue posible obtener datos de antes del programa y durante éste (Anexo 5).

- **“El Perfil del Niño Resiliente” (Morales, García y Villada, 2008)**: Este instrumento se utilizó para evaluar los rasgos resilientes; fue calificado por las autoras a través de notas de campo que reflejan el actuar cotidiano de los niños en las distintas rutinas de la casa hogar.
- **Rúbrica para evaluar la conducta asertiva de los niños**. Se aplicó antes de iniciar la fase estructurada del programa de intervención y al finalizar la misma; fue diseñada por las autoras de este trabajo basándonos en la Escala de Conducta Asertiva para niños desarrollada por Michelson y Wood en (1981). Esta rubrica tiene 10 indicadores con los siguientes niveles: más agresivo, menos agresivo, más pasivo, menos pasivo y asertivo; se calificó a partir de las conductas que mostraban los chicos durante las sesiones del taller (Anexo 6).
- **Rúbrica para evaluar la autoestima de los niños**. Fue diseñada por las autoras de este trabajo con la finalidad de medir la autoestima de los chicos antes de iniciar la fase estructurada del programa y al final. Cuenta con

ocho indicadores en los que se reflejan conductas que según el puntaje que obtengan indica si los niños observan una sana autoestima o no. La rúbrica se calificó a partir de las conductas que mostraban los chicos durante las sesiones del taller (Anexo 7).

- **Rúbrica para evaluar el desempeño durante el juego.** Está conformada por cuatro indicadores que están enfocados en la participación de los niños durante el juego, fue calificada con las notas de campo extraídas de la bitácora y de las videograbaciones. Los niveles de desempeño fueron "experto", "hábil", "aprendiz", "novato" y "observador" (Anexo 8).

Espacio de trabajo

El taller se realizó en la sala que se encuentra en la parte de arriba de la casa, cuenta con sillones y una televisión; tiene el tamaño adecuado para la cantidad de niños con los que se trabajó, mide aproximadamente 12m². Cuenta con una buena iluminación y ventilación apropiada.

Los juegos dirigidos se llevaron a cabo en el patio con el que cuenta la institución, que es de aproximadamente de 40 m² y tiene una forma rectangular. Finalmente, para la guía y la retroalimentación utilizamos el comedor en donde se realizaban las tareas y en la ludoteca.

1. 5 Fase de evaluación

Durante el periodo que comprende de enero a junio se llevó a cabo la evaluación formativa, es decir a la vez que intervenimos, evaluamos los resultados que se fueron obteniendo e hicimos modificaciones a la intervención.

Evaluación inicial

Para la evaluación previa analizamos y extrajimos de los registros de las bitácoras, notas de campo las cuales fueron evidencia de las conductas que hemos observado en cada uno de los niños. Con estas notas de campo pudimos calificar el "Perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008), las rúbricas de juego, asertividad y de autoestima y el registro en el control las conductas

asertivas y conductas en las que expresarán una sana autoestima. Cada uno de los instrumentos antes mencionados los calificamos de manera individual por parte de cada una de las responsables de la intervención y después se consensuó el resultado que obtuvimos cada una comparando para saber si observamos lo mismo y así obtener el resultado final.

Evaluación continua

Una vez que iniciamos la aplicación de nuestro programa de intervención seguimos realizando el registro en las bitácoras; realizamos audio y video grabaciones en cada uno de las sesiones del taller y en algunas de las rutinas fuera de éste; fuimos registrando las conductas asertivas y de una sana autoestima en el control. Al finalizar cada una de las sesiones del taller hacíamos una pequeña reflexión en la que se fomentaba en los niños la práctica de la autoevaluación y la de expresar sus sentimientos a cerca de esa sesión. A partir de estas evaluaciones hicimos algunas modificaciones en la forma de guiar las sesiones del taller, así como de extender los días previstos para cierto tema ya que así se requería.

Evaluación final

Cuando se finalizó el programa de intervención realizamos la evaluación final, la cual consistió en aplicar nuevamente el "Perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008), la entrevista y las rúbricas de asertividad y autoestima; todo ello basado en la bitácora y auxiliado en esta ocasión de las audio y video grabaciones.

IV. Resultados

En esta sección presentaremos primeramente los resultados obtenidos para la detección de necesidades, la cual se llevó a cabo de manera global y con tres diferentes instrumentos: las notas de la bitácora, la rúbrica de un ambiente socioafectivo protector (Morales, Cortés, García, Tepepa y Vega 2006) y "el perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008).

Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos a lo largo y al finalizar el programa de intervención, el cual se realizó de manera individual por lo que se presentan las gráficas y descripciones de éstas para cada uno de los casos. Los instrumentos utilizados para obtener estos resultados fueron: las notas de la bitácora; audio y video grabaciones durante los tres componentes del programa de intervención (el taller, el juego dirigido y la guía y realimentación; así como de la entrevista final; "El perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008), el control; la rúbrica para calificar las conductas asertivas; la rúbrica para calificar la autoestima y la rúbrica para calificar las conductas de los niños durante el juego dirigido.

1. Resultados de la detección de necesidades

Mediante la observación participante y las notas hechas en la bitácora, pudimos detectar que los niños tenían dificultades para poder expresar sus sentimientos y pensamientos, la mayoría de ellos tenían generalmente actitudes agresivas hacia los demás y hacia sí mismos, que se hacían presente a través de comentarios negativos. Observamos un rezago académico por años perdidos en algunos de los niños y en otros por reprobación además de que durante la elaboración de tareas se mostraba la baja calidad de los productos.

Por otra parte, utilizamos la rúbrica de evaluación de un ambiente socioafectivo protector, los resultados se obtuvieron al consensuar las respuesta de las cuatro practicantes (dos de ellas autoras de este trabajo) que contestamos el instrumento; posteriormente, al sumar los puntajes obtenidos para cada uno de los indicadores se llegó al puntaje final, a partir del cual se obtuvo el porcentaje.

Con este instrumento lo que se evaluó fueron los factores protectores externos. Se pudo observar que los factores en los que se obtuvo un porcentaje más alto son "vínculo pro-social" y "afecto y apoyo" alcanzando 76% y 80% respectivamente; mientras que los porcentajes más bajos los obtuvieron los factores de "expectativas elevadas" y "oportunidades de participación significativa" ambos con 60%.

En "El perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008), utilizado para identificar los factores protectores internos; el cual fue contestado por las dos personas encargadas del cuidado de tiempo completo de los niños y por las autoras de este trabajo en base a las notas de campo de nuestras bitácoras, se encontró que los porcentajes más altos se obtuvieron en los factores de "límites claros" y "oportunidades de participación significativa" logrando 89% y 85% respectivamente; mientras que los porcentajes más bajos se obtuvieron en los factores de "afecto y apoyo" y "expectativas elevadas" teniendo ambos 50%. Estos resultados se obtuvieron al contestar cada una de las autoras el instrumento mencionado en base a las notas de campo tomadas de las bitácoras y posteriormente obteniendo los porcentajes.

2. Resultados por casos

Antes de comenzar con los resultados particulares para cada caso presentaremos un ejemplo de cómo se calificó cada uno de los instrumentos utilizados para la evaluación final a través de notas de campo extraídas de las bitácoras y de las transcripciones de las audio y videograbaciones.

Tabla 1. Ejemplo de calificación con extractos de las bitácoras del Perfil del Niño Resiliente

	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
1.-VINCULOS PROSOCIALES Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)	"Ab ayudó a acomodar los cojines"(23feb 10, pág.112 párrafo 4)			
2.- LIMITES FIRMES Y CLAROS Cumple las reglas establecidas		"Ab no queria comer pero se terminó todo"(18marzo 10, pág.132 párrafo 7)		
3.- HABILIDADES PARA LA VIDA Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza	"A Ab le cuesta trabajo hacerlas sin la resta pero hace el intento"(25feb10, pág.114 párrafo 9)			
4.- AFECTO Y APOYO Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.	"Ab nos dijo que se sentia mal del estómago"(8junio 10, pág.165 párrafo 4)			
5.- EXPECTATIVAS ELEVADAS Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución	"Ab, Ra y J subieron sus calificaciones" (20abril10, pág.145 párrafo5)			
6.- OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA Toma iniciativa al realizar alguna actividad	"Ab tomó la iniciativa de hacer caligrafía" (11marzo10, pág.125, párrafo 7)			

Tabla 2. Ejemplo de calificación del control, que a su vez se divide en 2 secciones las conductas que reflejan autoestima y conductas que reflejan conducta asertiva.

Conductas	Frecuencias				Conducta	Frecuencia			
Hablar de uno mismo de forma positiva	0	0	0	1	Expresarse directamente	0	0	0	0
sentirse cómodo haciendo cumplidos	0	0	0	0	Pedir lo que quiere	2	3	2	3
Aceptar cumplidos sin sentirse incomodo	0	0	0	0	Decir desacuerdos de manera adecuada	0	0	0	0
Mantenerse en contacto con amigos	2	3	1	2	Ser capaz de decir no	2	3	2	4
Tomar iniciativa de hablarle a otros	3	4	3	4	Insistir en trato justo	0	1	0	1
Autoestima	5	7	4	7	Asertividad	4	7	4	8

Tabla 3. Ejemplo de calificación de una rúbrica de autoestima a través de notas de campo

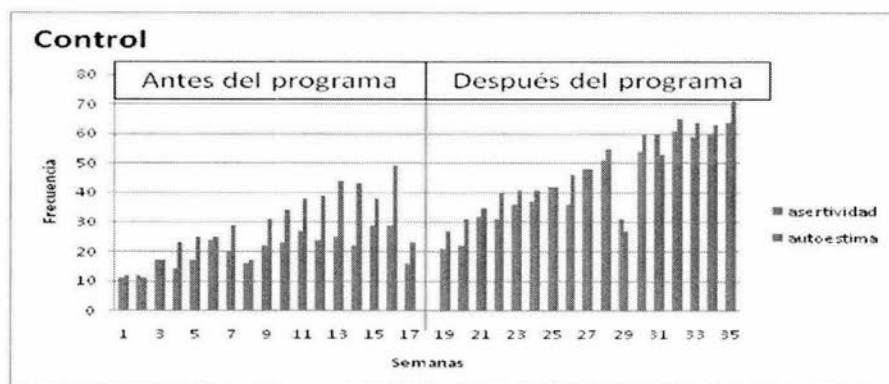
Indicador	Pobre autoestima	Autoestima en proceso de crecimiento	Sana Autoestima	Autoestima ideal
Recibe elogios		"Rm e dijo a Ad que su tarea le había quedado bonita y él no le contestó" (5 nov 09 pág. 55 párr. 3)		
Sensibilidad a la crítica	"Cr le dijo que así no iba la tarea y Ad se agacho sobre su cuaderno y empezó a llorar" (17 sep 09 pág. 27 párr. 3)			
Aprobación de los demás		"le pregunté que si eso era lo correcto de hacer y dijo no, pero Ar le dijo en voz baja que si y el repitió en voz fuerte Si" (19 nov 09 pag 65 párr. 5)		
Reconocimiento de errores		"Ad comenzó a llorar en su lugar porque dice que a el nada le sale bien" (17 nov 09 pág 64 párr. 8)		
Regulación de las emociones	"Ad tuvo una actitud desfavorable... aventó su lápiz y ya no quería hacer nada" (27 oct 09 pág. 47 párr. 2)			

Caso 1



Gráfica 1 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 1

La gráfica 1 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de habilidades para la vida, afecto y apoyo y expectativas elevadas.



Gráfica 2 Frecuencia de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica un incremento en la frecuencia de las conductas esperadas para la autoestima más que para las de asertividad antes de dar inicio a la parte estructurada del programa; la autoestima tuvo un ligero retroceso en este inicio, la asertividad por su parte incrementó a un ritmo constante. Podemos notar que durante la semana 8, 17 y 28 obtiene bajas frecuencias con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó uno de los días de trabajo.



Gráfica 3. Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 47% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 4. Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y la final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud	x				
Grado de involucramiento	x				
Cohesión con el grupo		x			

Conclusiones para el caso 1

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima es evidente; lo pudimos observar durante el taller y en las expresiones cotidianas respecto de él mismo y de los productos académicos realizados reduciendo la actitud perfeccionista:

"dijo te acuerdas que antes no me salia bien la tarea pero ahora ya puedo ¿verdad?" (25-05-10 pág. 205 párr. 4)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción de las conductas agresivas; muy pocas de las reacciones al finalizar el programa seguían siendo agresivas, mientras que las conductas que eran más pasivas pudieron modificarse y ser menos pasivas mostrando a su vez algunas respuestas asertivas que antes eran agresivas, lo que significa que dentro del continuo el niño se está acercando hacia el centro que sería lo deseable; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"Yo me siento feliz cuando me ayudan las psicólogas a hacer mi tarea porque a mi me gusta que me ayuden a hacer mi tarea me gustaría que todavía me ayudaran a hacer mi tarea" (transcripción de audiograbación 29-06-10)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y en expectativas elevadas.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó los niveles más altos.

"Estuvo muy contento cuando pudo brincar 9 veces seguidas y todos le aplaudimos" (21-01-10 pág. 98 párr. 2)

Además, observamos a través del control que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva trabajadas durante el taller de forma estructurada fueron extrapoladas por el niño fuera de ella a la cotidianidad dentro de la casa hogar.

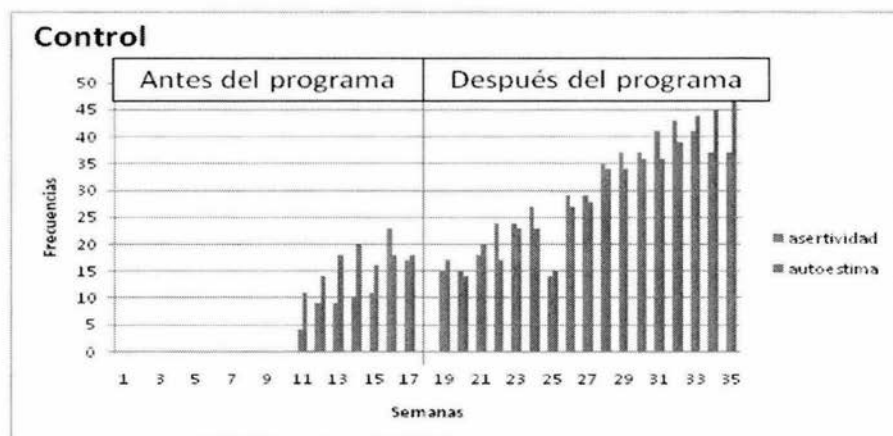
"cuando se estaban formando para lavarse las manos Mi le pegó a Ad en la espalda y le dijo no me pegues por favor porque me duele" (9-03-10 pág. 146 párr. 6)

Caso 2



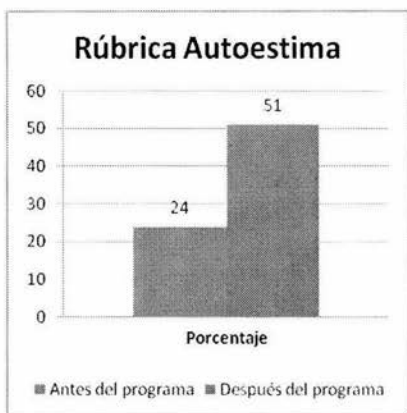
Gráfica 5 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" caso 2

La gráfica 5 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de habilidades para la vida y expectativas elevadas.



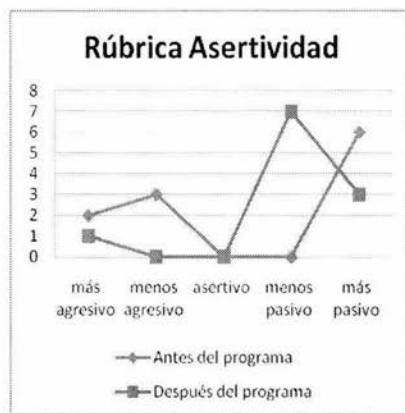
Gráfica 6 Frecuencia de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa el caso 2, mostró frecuencias más altas para las conductas esperadas de autoestima que para las de asertividad; de manera inversa podemos ver un aumento más relevante en las frecuencias de asertividad durante la parte estructurada del programa. Podemos notar que durante la semana 25 obtiene bajas frecuencias con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó uno de los días de trabajo.



Grafica 7 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 27% entre la evaluación inicial y final.



Grafica 8 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud		x			
Grado de involucramiento			x		
Cohesión con el grupo				x	

Conclusiones para el caso 2

Al observar todos los resultados podemos concluir que los indicadores que reflejan una sana autoestima comenzaron con niveles muy bajos y aumentaron hasta casi la mitad de lo deseable haciéndose evidente durante las situaciones estructuradas como en las cotidianas.

“¿Qué pensabas cuando todos te aplaudían? Que era John Cena (luchador muy fuerte)” (transcripción de un video 8-06-10)

En cuanto a la asertividad observamos en este “caso” que las conductas agresivas que se presentaban redujeron hasta sólo una conducta presentada y las pasivas aumentaron pasando del más pasivo al menos pasivo acercándose mucho más a

las conductas asertivas, a pesar de ello no presentó conductas asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

“si un niño te pega ¿Qué haces? Me voy a sentir mal y lo voy a acusar con algún maestro y acusar con la directora, acusarlo con la guía, me voy a sentir mal porque estoy triste” (transcripción de entrevista 06-07-10)

Durante las rutinas pudimos observar que extrapolaba algunas conductas de las que se trabajaron durante las sesiones del taller.

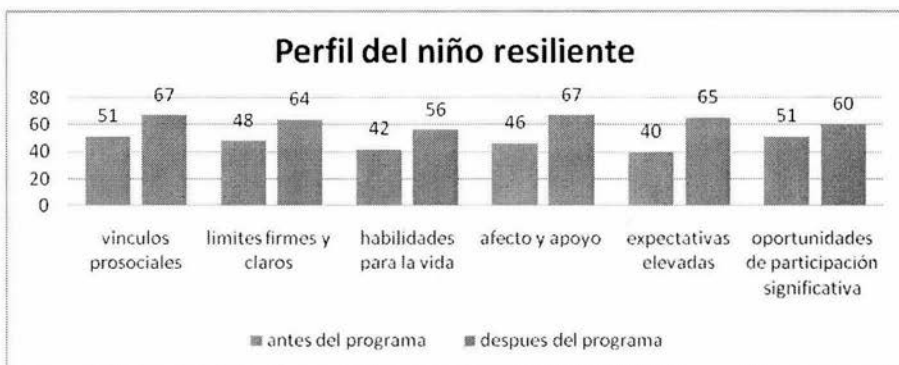
“GI por fin pudo pedirle un lápiz a Mi sin arrebatárselo” (15-06-10 pág. 227 párr. 6)

Por su parte, durante el juego dirigido pudimos notar una mejoría, sin embargo, hace falta seguir trabajando pues se encuentra en los peldaños intermedios.

“GI no quiso pasarse al equipo donde estaban otros de sus compañeros” (20-05-10, pág. 200, párr. 3)

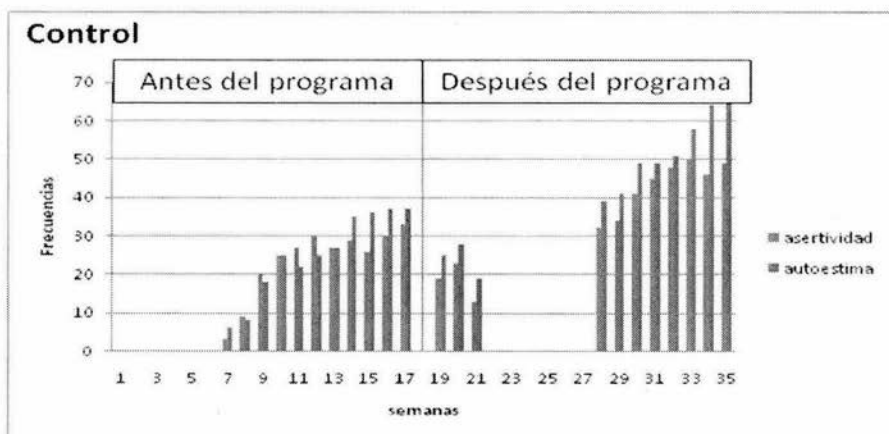
El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes, principalmente en los indicadores de afecto y apoyo, expectativas elevadas y habilidades para la vida.

Caso 3



Gráfica 9 Resultados "Perfil del Niño Resiliente" caso 3

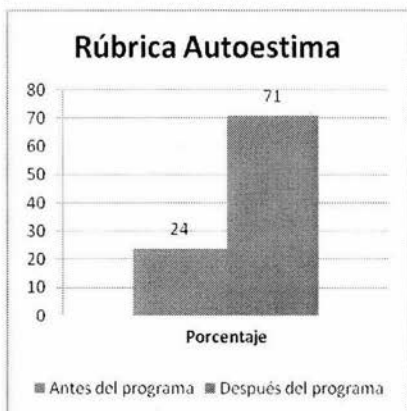
La gráfica 9 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de afecto y apoyo y expectativas elevadas.



Gráfica 10 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa, este caso, mostró frecuencias casi iguales para las conductas esperadas de autoestima que para las de asertividad; posteriormente podemos notar que al inicio de la parte estructurada del programa hubo un descenso en las frecuencias seguido de un periodo largo de ausencia del niño, aunque a su

regreso notamos que las frecuencias aumentan notablemente y que es mayor para autoestima que para asertividad.



Gráfica 11 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 47% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 12 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud			x		
Grado de involucramiento			x		
Cohesión con el grupo			x		

Conclusiones para el caso 3

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima comenzaron con niveles muy bajos y que aumentó hasta casi la mitad de lo deseable haciéndose evidente durante las situaciones estructuradas como en las cotidianas.

"me gustan mis orejas porque puedo escuchar" (transcripción de audiograbación (1-06-10)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" que las conductas agresivas que se presentaban redujeron hasta no presentarse más y las pasivas aumentaron pasando del más pasivo al menos pasivo acercándose mucho más a las conductas asertivas, a pesar de ello no presentó conductas asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"¿Qué aprendiste en el taller? En el espejo que nos viéramos contentos o enojados y querernos a nosotros mismos" (transcripción de la entrevista 6-07-10)

Durante las rutinas pudimos observar que extrapolaba algunas conductas de las que se trabajaron durante las sesiones del taller.

"Ar le dio apoyo a su compañero cuando le dijo es que tu juegas mucho y por eso no terminas, pero si trabajas más rápido puedes salir a jugar" (21-01-10 pág. 100 párr. 5)

Por su parte durante el juego dirigido pudimos notar una mejoría; sin embargo, hace falta seguir trabajando pues se encuentra en los peldaños intermedios.

"Ar empezó a llorar y se fue a esconder atrás de la camioneta porque no quería pertenecer al equipo donde lo habíamos asignado" (1-06-10 pág. 211 párr. 2)

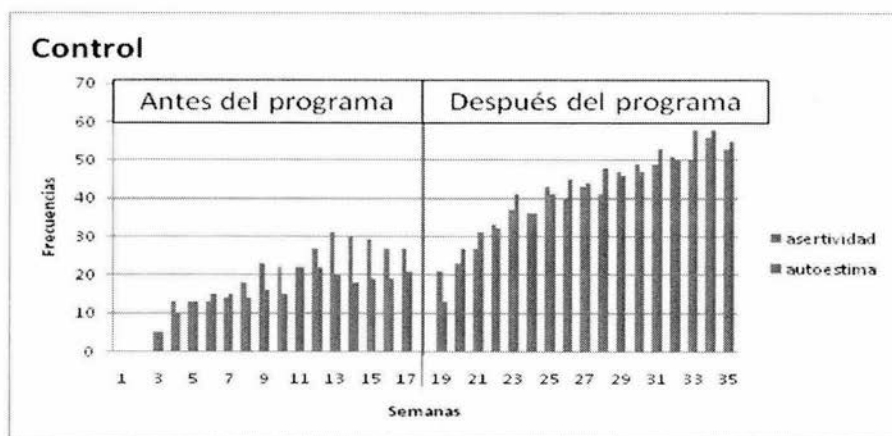
El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de afecto y apoyo, expectativas elevadas y habilidades para la vida.

Caso 4



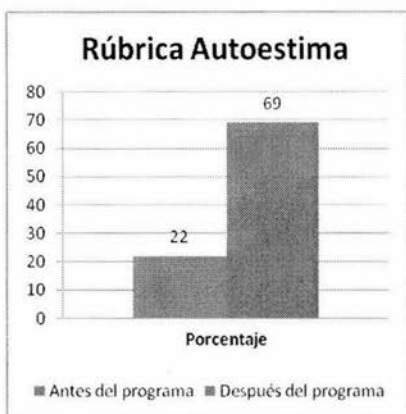
Gráfica 13 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" caso 4

La gráfica 13 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de vínculos prosociales y habilidades para la vida.



Gráfica 14 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Como podemos observar en la gráfica, el caso 4, obtuvo más altas frecuencias para las conductas esperadas de asertividad que para las de de autoestima antes de dar inicio a la parte estructurada del programa; las frecuencias de autoestima se mantuvieron constantes. Durante la parte estructurada notamos un incremento constante para ambos indicadores que se equilibran hasta el final.



Gráfica 15 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 47% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 16 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud			x		
Grado de involucramiento			x		
Cohesión con el grupo		x			

Conclusiones para el caso 4

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy evidente, pudimos notarlo en las expresiones que hacía de él mismo y en relación con los demás compañeros.

"Ahorita yo voy a decir cómo me gustaría ser guapo" (transcripción de un video 19-02-10)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción en las conductas agresivas muy considerable, pasando en el continuo de más agresivo a menos pasivo y algunas de las conductas que antes se mostraban agresivas, pasaron a ser mayormente asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"Yo me siento muy mal cuando tú me ves con ojos de pistola porque a mí no me gusta" (transcripción de un video 8-06-10)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y vínculos prosociales.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó los niveles más altos.

"Rm se mostraba muy dispuesto a jugar con sus compañeros los más grandes y es el único pequeño del grupo" (imagen captada el 25-05-10)

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada.

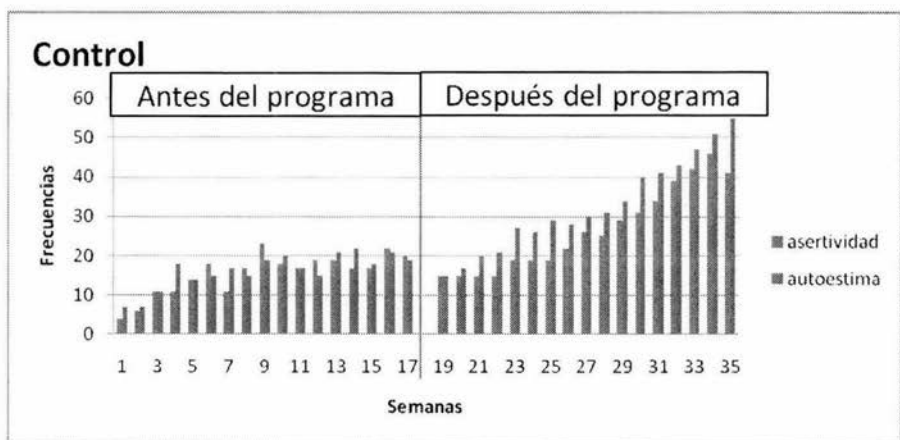
"Me llamó la atención que cuando todos estaban jugando Rm se separara y dijera que no importaba, que él primero iba a hacer su tarea y cuando terminara ya podría ir a jugar" (27-04-10 pág. 181 párr. 1)

Caso 5



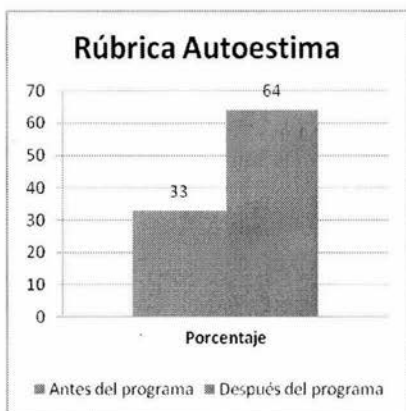
Gráfica 17 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" caso 5

La gráfica 17 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de habilidades para la vida y afecto y apoyo.



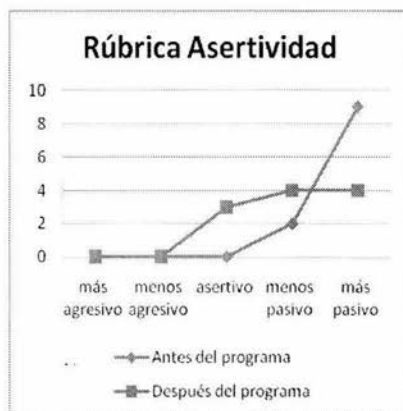
Gráfica 18 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa, el caso 5, mantuvo las frecuencias de las conductas esperadas estables con un ligero incremento en las primeras 3 semanas para ambos indicadores. Durante la parte estructurada podemos ver un incremento mayúsculo a partir de la semana 28 siendo mayores las puntuaciones obtenidas para autoestima que para asertividad.



Gráfica 19 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 31% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 20 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final disminuyendo notablemente las conductas más pasivas al final.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud		x			
Grado de involucramiento		x			
Cohesión con el grupo	x				

Conclusiones para el caso 5

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue considerable, pudimos notarlo en las expresiones que hacía de él mismo como la siguiente:

"Me gusta mi cabello, soy ben 10 y naruto soy componedor de celulares soy fuerte" (transcripción de audiograbación 16-03-10)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" que ni al inicio ni al final del programa mostraba conductas agresivas sin en cambio la mayoría de sus

respuestas estaban fuertemente cargadas hacia el lado más pasivo cambiándolas a menos pasivas y mostrando muchas más conductas asertivas. Pudimos notar un incremento muy grande en la capacidad de comunicación de sentimientos y necesidades que hicieron posible el cambio de más a menos pasivo; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"Yo me siento triste cuando tú Ramsés me arrebatas las cosas porque yo ... me gustaría que me la pida prestada por favor" (Transcripción de un video 29-06-09)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y afecto y apoyo.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó niveles muy altos a pesar de ello al mostrarse pasivo se le dificulta tomar sus propias decisiones respecto.

"Cuando todos dijeron que no querían jugar a eso Cr se adelanto un paso para acercarse pero como Ri lo jaló del sweater se regreso y ya no quiso jugar" (8-08-10 pág. 218 párr. 02)

Además observamos a través del control que algunas de las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada.

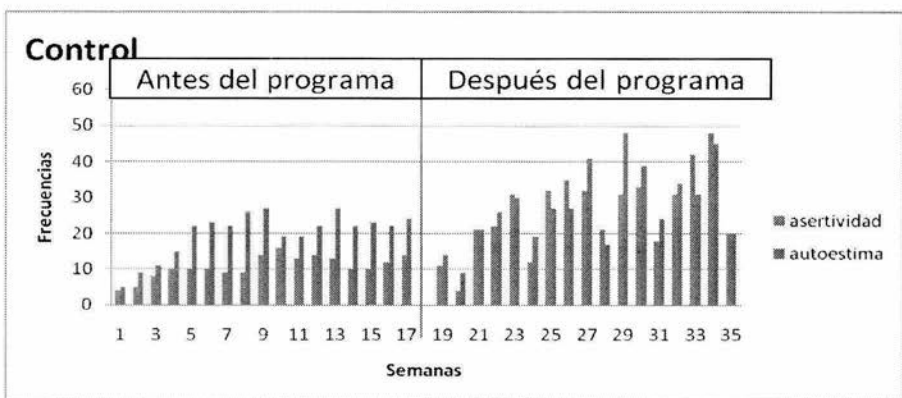
"Cuando nos sentamos a hacer el dictado Cr dijo aaa yo si se eso, está muy fácil para mí ...dijo toda la frase completa sin dejarse interrumpir por nadie" (15-06-10 pág. 227 párr. 6)

Caso 6



Gráfica 21 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 6

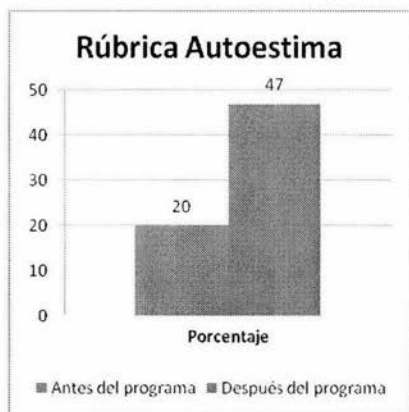
La gráfica 21 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de vínculos prosociales y habilidades para la vida.



Gráfica 22 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

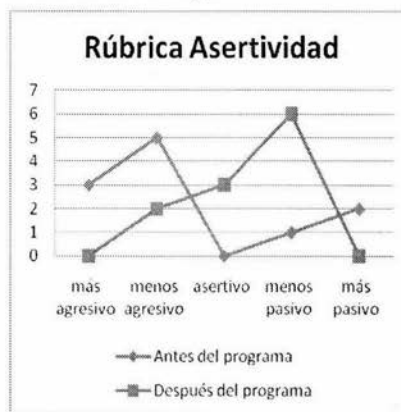
Se muestra en la gráfica que, este caso, obtiene frecuencias de las conductas esperadas más altas para el indicador de autoestima que para el de asertividad, las frecuencias antes de dar inicio a la parte estructurada del programa para ambos indicadores son muy fluctuantes. Durante la parte estructurada podemos notar la misma fluctuación de las frecuencias obtenidas para cada indicador sólo que los puntajes obtenidos son mayores casi por 20 puntos. Podemos notar que

durante la semana 18, 24, 28, 31 y 35 obtuvo bajas frecuencias con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó uno de los días de trabajo.



Gráfica 23 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 27% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 24 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud			x		
Grado de involucramiento			x		
Cohesión con el grupo			x		

Conclusiones para el caso 6

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue menor que el de los demás niños del grupo pero consistente, pudimos notar dicho aumento en las expresiones de sí mismo como un mayor énfasis en el cuidado personal.

"no puedo entender porque soy tan necio" (18-02-10 pág. 129 párr. 1)

"Ma me pidió que le cortara el cabello porque argumentaba que lo tenía muy largo y se veía mal" (27-05-10 pág. 210 párr. 4)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción en las conductas agresivas muy considerable, pasando en el continuo de más agresivo a menos pasivo y algunas de las conductas que antes se mostraban agresivas, pasaron a ser mayormente asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"Cuando cometo un error lo platico con mis maestros" (transcripción de un video 19-02-10)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y vínculos prosociales.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que se encuentra justo en el medio pues las conductas agresivas que le caracterizaban al inicio ha impedido que sus compañeros tengan el deseo de integrarlo a dicha rutina pero le han favorecido mucho más que antes.

"se hicieron 2 equipos ... y no fue de los últimos que escogieron" (17-06-10 pág. 228 párr. 3)

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada.

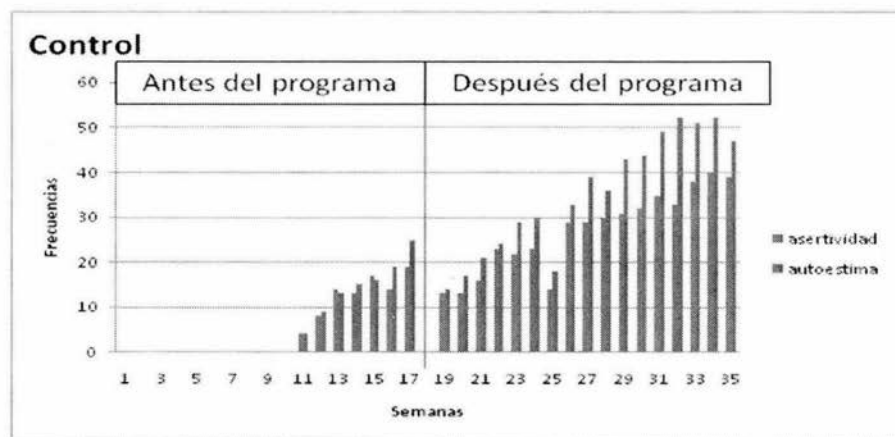
"al escribir la fecha del día lo hice equivocándome y el lo noto y amablemente me indico mi error" (11-02-10 pág. 121 párr. 5)

Caso 7



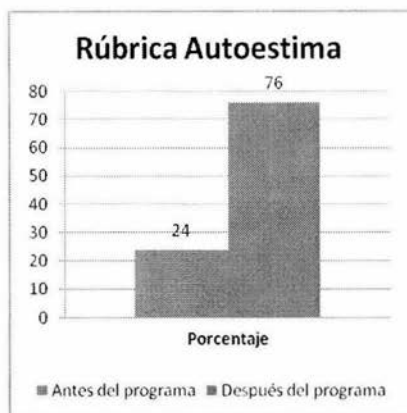
Gráfica 25 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" caso 7

La gráfica 25 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de vínculos prosociales y habilidades para la vida.



Gráfica 26 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que el caso 7 logró un aumento en las frecuencias de las conductas esperadas para ambos indicadores antes de dar inicio a la parte estructurada del programa de las semanas 11 a la 17, durante la parte estructurada se nota un aumento en las puntuaciones de ambos indicadores siendo mayor para la autoestima que para la asertividad. Podemos notar que durante la semana 25 obtiene bajas frecuencias con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó uno de los días de trabajo.



Gráfica 27 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 52% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 28 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud	x				
Grado de involucramiento		x			
Cohesión con el grupo			x		

Conclusiones para el caso 7

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy evidente, pudimos notarlo en las expresiones que hacía de él mismo y en relación con los demás compañeros, en los productos académicos y su opinión de ellos.

"Me gusta mi corazón, soy guapo, inteligente" (transcripción de un video 08-06-10)

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción total de las conductas agresivas, y del otro lado del continuo se notaba al inicio muy pasivo pero logro ubicarse en menos pasivo acercándose cada vez más a las conductas asertivas pero mostrando consistentemente pocas de ellas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"¿Qué haces si un niño te pega? Lo acuso con la directora y me siento mal: yo me siento mal cuando tú me pegas porque yo no te estoy haciendo nada y me gustaría que no me pegaras" (transcripción de entrevista)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y vínculos prosociales.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó algunos niveles altos y otros intermedios.

"en muchas ocasiones como hoy Mi es de los primeros en tomar mi mano para comenzar la clásica rueda" (2-03-10 pág. 137 párr. 2)

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada.

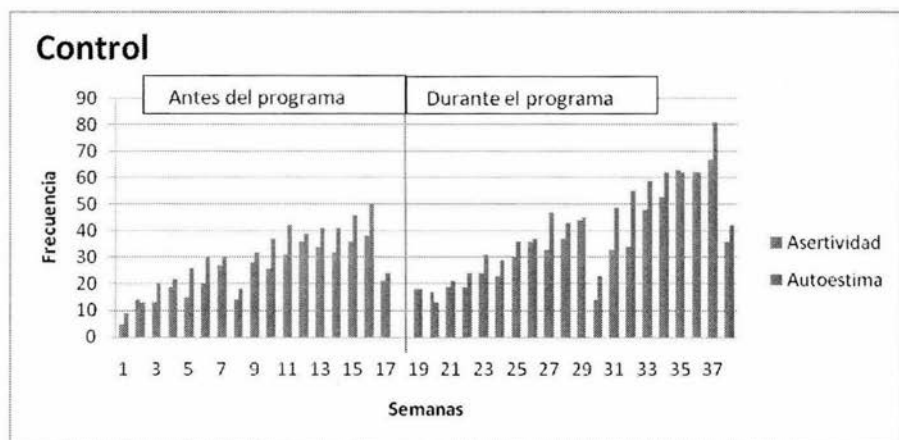
"el otro día cuando Ab me pegó con la escoba yo le dije yo me siento mal cuando tú me pegas porque yo no te hice nada y me gustaría que tú no me pegaras" (transcripción de entrevista 6-07-10)

Caso 8



Gráfica 29 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 9

La gráfica 29 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo muy evidente en todas ellas



Gráfica 30 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa el caso 8 obtiene mayores frecuencias de las conductas esperadas para los indicadores de autoestima que para los de asertividad y las frecuencias se mantienen estables. Durante la parte estructurada ambos indicadores obtienen frecuencias más altas a partir de la semana 31 y son más altas para la autoestima. Podemos notar un pequeño retroceso al inicio del programa. Durante la semana 8, 17, 28 y 38 obtuvo bajas frecuencias con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó uno de los días de trabajo.



Gráfica 31 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 58% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 32 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas más pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud		x			
Grado de involucramiento		x			
Cohesión con el grupo	x				

Conclusiones para el caso 8

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy evidente, pudimos notarlo principalmente en las expresiones que hacía de él mismo, estas ya no eran despectivas sino que pasaron a ser de un afecto por el mismo y por los resultados de las actividades que realiza, notamos una mayor aceptación de sus atributos personales. Todo ello puede verse reflejado en las siguientes notas de campo:

"Fa dijo que no quería salir a jugar porque tenía mucha tarea" (27-05-10, pág. 160, párr. 9).

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción en las conductas agresivas y también de las menos pasivas y un aumento en las más pasivas así como de las asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"pedir las cosas por favor a decir gracias, a respetar a los demás, a mirar a las personas a los ojos cuando están hablando, a expresar nuestros sentimientos, a respetarnos aunque no seamos iguales, las frases yo me siento... cuando tú... porque yo... y me gustaría, alzar la mano para pedir la palabra" (transcripción de entrevista)

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes que se hizo evidente en todos los indicadores con un crecimiento de más del 20% en cada uno de ellos.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó altos niveles deseados aunque no pudo llegar al nivel de experto pues se dejaba influenciar por sus compañeros más grandes por este rasgo más pasivo y tomando en cuenta su desarrollo:

"decidimos jugar a la vibora de la mar y la mayoría no seguían las instrucciones por lo que les indicamos que pasarían el tiempo parados en la pared... preguntamos otra vez si ya querían jugar y él, Ja y Di se integraron" (4-03-10, pág- 120 párr. 2 y 3).

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada:

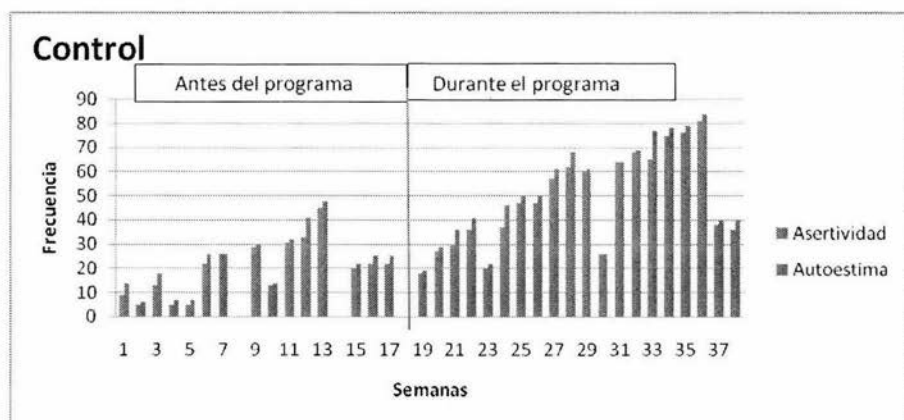
"mientras hacíamos la tarea escuche cuando aplicó las frases vistas en el taller con uno de sus compañeros" (22- 06-10, pág. 173, párr. 6).

Caso 9



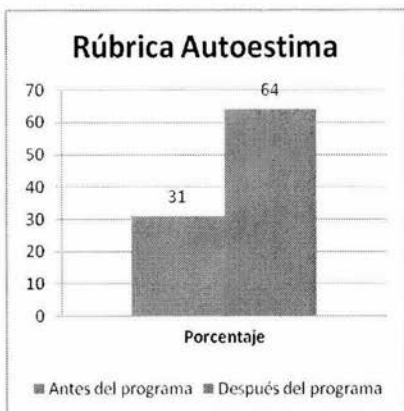
Gráfica 33 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 9

La gráfica 33 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de afecto y apoyo y expectativas elevadas.



Gráfica 34 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa el caso 9 obtuvo bajas frecuencias en las conductas esperadas para ambos indicadores, que fueron mejorando sin embargo durante la parte estructurada vemos una mejoría desde la semana 27 hasta la 35 en ambos indicadores. Podemos observar que durante las semanas 23, 25, 37 y 38 se observa una baja puntuación con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó a uno de los días de trabajo.



Gráfica 35 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 33% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 36 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final estableciéndose al final del lado pasivo.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud		x			
Grado de involucramiento		x			
Cohesión con el grupo		x			

Conclusiones para el caso 9

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue evidente a pesar de iniciar con un bajo nivel logro ubicarse casi a la mitad de lo deseado; pudimos notar el aumento en las expresiones que hacía de él mismo y en relación con los demás compañeros, en la expresión de sus atributos personales:

"Fe se esforzó por aprenderse las tablas de multiplicar" (1-06-10, pág. 163, párr. 1).

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una amplia reducción en las conductas agresivas, pasando en el continuo de agresivo a ubicarse del lado asertivo con algunos restos de pasividad; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"lo corrigieron por lo que se sentó y sin decir nada solamente arrancó la hoja de su cuaderno" (8-06-10, pág. 166, párr. 7).

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de afecto y apoyo y expectativas elevadas.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó altos niveles pero es factible de mejorar.

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada:

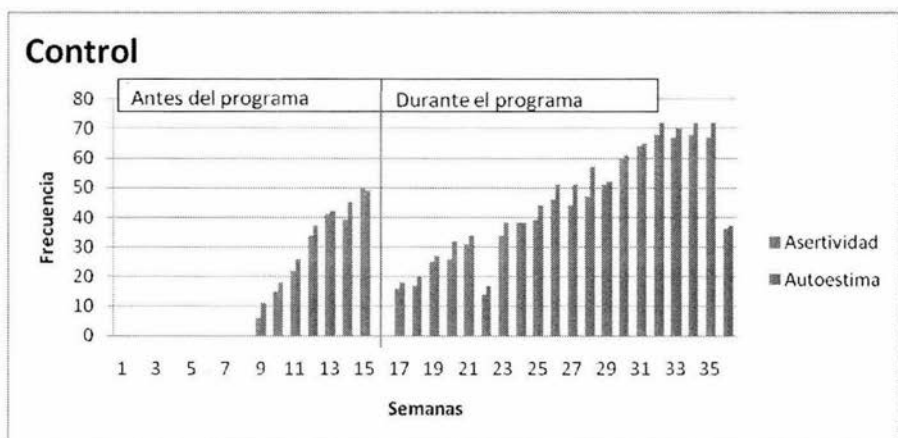
"Fe me dijo que no entendía el ejercicio y me pidió ayuda" (22-04-10, pág. 148, párr. 1).

Caso 10



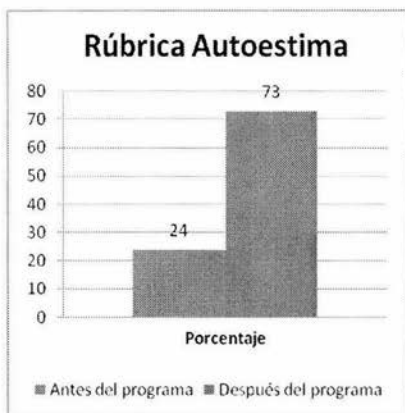
Gráfica 37 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" caso 10

La gráfica 37 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de límites firmes y claro y expectativas elevadas.



Gráfica 38 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la grafica que el caso 10 estuvo menos semanas antes de dar inicio a la parte estructurada del programa y las frecuencias de las conductas esperadas aumentaron rápidamente para ambos indicadores, al inicio tuvo un retroceso que se disipó a lo largo del programa; ambos indicadores aumentaron al mismo tiempo destacándose ligeramente la autoestima. Podemos observar que durante las semanas 14 y 28 se observa una baja frecuencia con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó a uno de los días de trabajo.



Gráfica 39 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 49% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 40 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación		x			
Actitud		x			
Grado de involucramiento		x			
Cohesión con el grupo		x			

Conclusiones para el caso 10

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy grande, pudimos notarlo en las expresiones que hacía de él mismo y en relación con los demás compañeros, en la expresión de sus capacidades más sobresalientes y en la expectativa que él tiene de su desempeño en cualquier ámbito:

“en la escuela le reconocieron las ganas que tiene de estudiar” (27-05-10, pág. 160, párr. 6).

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" una reducción en las conductas agresivas y también de las más pasivas logrando llegar a ser menos pasivo y acercándose a las asertivas, pasando en el continuo de menos agresivo y más pasivo a menos pasivo y asertivo; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"su maestro lo felicitó porque mejoró bastante en su conducta y en lo académico" (8-07-10, pág. 184, párr. 7).

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de límites firmes y claros y expectativas elevadas.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó un nivel casi experto y que es congruente en todos los indicadores.

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada:

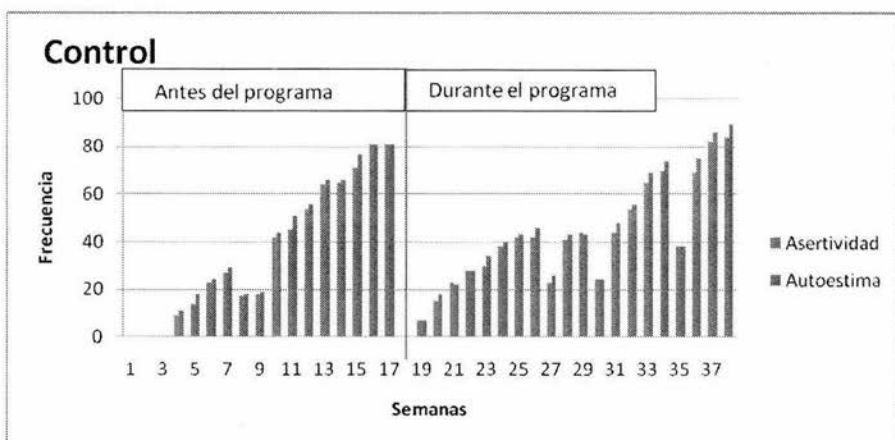
"cuando hacíamos los vales, nos dijo que no les diéramos a Fa, Fe y a él porque estaban castigados" (17-06-10, pág. 172, párr. 8).

Caso 11



Gráfica 41 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 11

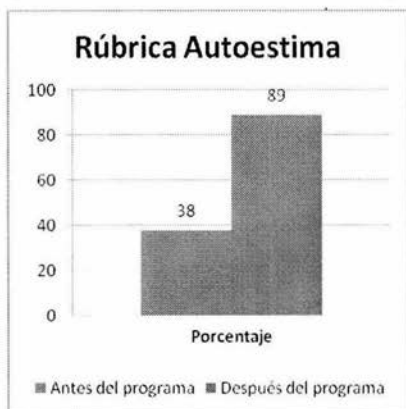
La gráfica 41 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de habilidades para la vida y expectativas elevadas.



Gráfica 42 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

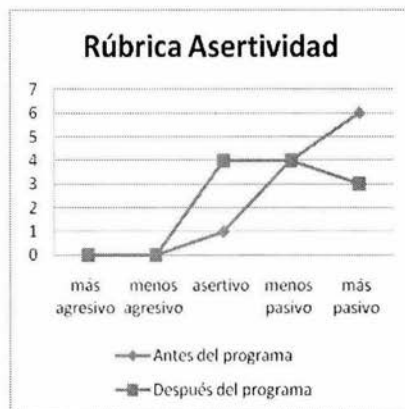
Se muestra en la gráfica que antes de dar inicio a la parte estructurada del programa el caso 11 obtuvo más altas frecuencias de las conductas esperadas para la autoestima que para la asertividad, que aumentan al inicio y luego se estabilizan. Durante la parte estructurada ambos indicadores obtienen frecuencias más altas, nivelándose durante el taller y aumentando lentamente. Podemos observar un pequeño retroceso al inicio del programa. Durante las semanas 17 y

38 se observa una baja frecuencia con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó a uno de los días de trabajo.



Gráfica 43 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 51% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 44 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas menos pasivas y las asertivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud	x				
Grado de involucramiento	x				
Cohesión con el grupo	x				

Conclusiones para el caso 11

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy evidente, pudimos notarlo en la capacidad de expresar con confianza sus sentimientos y expresiones sin pena de los comentarios de los demás y expresión de confianza en sus propias capacidades:

"le comenté que una de sus operaciones era incorrecta, pero él estaba seguro de que estaba bien, la revisamos entre los dos y él estaba bien" (18-05-10, pág. 157, párr. 2).

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" que ni antes ni después del programa mostró conductas agresivas pero si muchas conductas más pasivas que logró reducir mostrándose cada vez más asertivo aunque la reducción de las conductas pasivas no fue total sin embargo logró un equilibrio entre las conductas más y menos pasivas ; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"Ab dijo que no quería subir al taller porque no había terminado la tarea" (15-04-10, pág. 141 párr. 6).

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y expectativas elevadas.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó los niveles más altos para todos los indicadores.

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada:

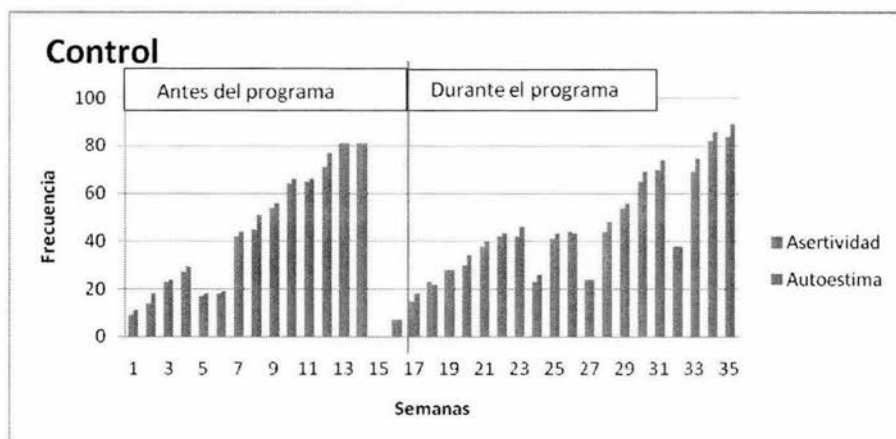
"Ab me pidió ayuda para contestar su cuestionario" (23-02-10, pág. 112, párr. 7).

Caso 12



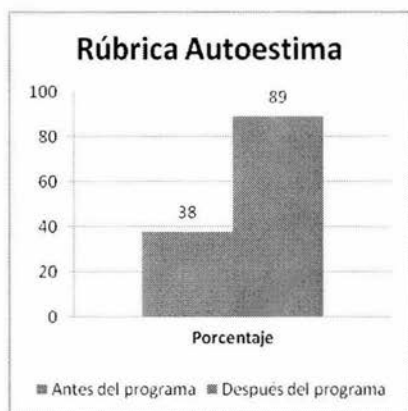
Gráfica 45 Resultados del "Perfil del Niño Resiliente" Caso 12

La gráfica 45 muestra que en cada una de las dimensiones hubo un aumento del porcentaje siendo más evidente en la de habilidades para la vida y oportunidades de participación significativa.



Gráfica 46 Frecuencias de indicadores de autoestima y asertividad observados

Se muestra en la gráfica que el caso 12 aumentó las frecuencias de las conductas esperadas para ambos indicadores muy rápidamente antes de dar inicio a la parte estructurada del programa; al inicio de ella tuvo un retroceso muy importante aunque durante el mismo avanzó hasta alcanzar nuevamente altas frecuencias a partir de la mitad del programa. Podemos observar que durante las semanas 5,6,24,27 y 32 se observa una baja frecuencia con respecto a las semanas aledañas debido a que faltó a uno de los días de trabajo.



Gráfica 47 Autoestima

Podemos observar en la gráfica un aumento de 51% entre la evaluación inicial y final.



Gráfica 48 Asertividad

Se observan en la gráfica cambios en todas las conductas entre la evaluación inicial y final prevaleciendo al final las conductas asertivas.

Rúbrica del juego dirigido

	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	x				
Actitud	x				
Grado de involucramiento	x				
Cohesión con el grupo	x				

Conclusiones para el caso 12

Al observar los resultados obtenidos a través de las rúbricas podemos concluir que el aumento en los indicadores que reflejan sana autoestima fue muy evidente, pudimos notarlo en la capacidad de expresar con confianza los atributos personales sin importar lo comentarios de sus compañeros:

• "no podía salir a jugar y me explico que fue porque dijo una mentira" (10-06-10, pág. 167, párr. 5).

En cuanto a la asertividad observamos en este "caso" que redujo casi hasta la nulidad las conductas agresivas y quedando pocas pasiva, incrementando ampliamente las respuestas asertivas; expresiones como la siguiente fueron frecuentes.

"su compañero no le quería decir cuál era la tarea por lo que Ja dijo que entonces ya no le va a pasar la tarea a su compañero cuando este vaya a la tabla gimnástica" (18-05-10, pág. 157, párr. 7).

El incremento en ambos factores protectores ha fomentado el aumento de los rasgos resilientes principalmente en los indicadores de habilidades para la vida y expectativas elevadas.

En relación con sus compañeros durante el juego podemos ver que durante el proceso alcanzó los niveles más altos para todos los indicadores.

Además observamos que las conductas deseables que indican una sana autoestima y una adecuada expresión asertiva fueron extrapoladas por el niño fuera de la situación estructurada:

"Ja dijo que no tiene botones su playera y por ello se puso otra playera debajo de esta" (20-04-10, pág. 146, párr. 4).

V. Discusión y conclusiones

V.1 Discusión

A partir del análisis de los resultados obtenidos para cada uno de los casos que se presentaron podemos concluir que el aumento de las conductas que demuestran una sana autoestima y el desarrollo de la conducta asertiva es visible en todos los casos; además de que se puede observar en los resultados del "Perfil del Niño Resiliente" se contribuyó en algunos de los casos en el desarrollo de los rasgos resilientes y en otros casos, en su fortalecimiento.

La mayoría de los niños que participaron en el programa iniciaron con niveles muy bajos de ambas características, seguramente debido al estilo de vida de sus hogares, ya que cuando los factores de riesgo actúan simultáneamente es muy probable que se obtenga un resultado negativo en el crecimiento y desarrollo integral de los niños (Munist, Santos, Kotliarenco, Suarez, Infante y Grotberg, 1998); además de que la mayoría de ellos son de reciente ingreso a la institución, por lo que no habían recibido atención profesional dirigida a estos fines.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores el objetivo del programa fue construir un ambiente propicio y darles las herramientas necesarias para que los chicos que ya contaban con algunos de los rasgos resilientes los fortalecieran y los que tenían carencias en este aspecto, los desarrollaran. Dicho objetivo lo vemos logrado puesto que las características que queríamos reforzar se vieron incrementadas, tanto en las sesiones del taller (situaciones estructuradas) como en las rutinas más cotidianas.

Consideramos que el avance en la autoestima estuvo fundamentalmente centrada en la mejoría del auto concepto el cual proporciona conocimientos acerca de las propias posibilidades o de las limitaciones que uno puede tener (Oñate, 1989), con esto podemos decir que los niños mejoraron notablemente en esta capacidad de reconocimiento de sus atributos personales, de no verse derrotados o menos que los demás, es decir en la valía de lo que ellos son y cómo se perciben a sí mismos. En menor medida, pero no menos importante en el nivel de crecimiento, el aumento de la autoestima estuvo centrado en la auto eficacia que pudimos ver reflejada en la calidad y los comentarios que ellos hacían de los

productos académicos que realizaban día con día y en general de las actividades que realizaban, por ejemplo en el juego dirigido, se notaban con mucha más confianza que al inicio.

En cuanto a la asertividad notamos una mejoría menos marcada que para la autoestima, no logramos que la mayoría de las conductas se equilibraran en el medio asertivo pero a pesar de ello, conforme fue avanzando la intervención observamos que muchas de las conductas que presentaban los niños, estuvieron inclinadas del lado pasivo del continuo de la asertividad, puesto que al estar inclinada del lado agresivo al inicio del programa hacían mucho más daño a ellos mismos y a sus compañeros; esto debido a que una persona agresiva suele presentar conductas como humillación y/o desprecio hacia los demás expresándose con insultos y amenazas verbales o físicas (Castanyer, 1997). Consideramos que adquirir un poco más de pasividad les ayudó a solucionar conflictos de manera más efectiva y pacífica que antes, ya que las personas pasivas suelen presentar frecuente quejas a terceros, aunque permite que los demás decidan por ella (Castanyer, 1997).

Aunque se observó una mejoría menos marcada en la asertividad, es importante recordar lo que menciona Castanyer (1997) quien dice que la asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular ni manipular a los demás, y lo liga estrechamente con la autoestima, refiriéndose a esta última como la habilidad ligada al respeto y cariño por uno mismo y por ende a los demás; con esto podemos desprender el hecho de que si hubo una mejoría en la autoestima y un cambio hacia el lado pasivo en las conductas de los niños, es necesario seguir trabajando con ellos bajo este enfoque para que logren llegar hasta el lado de la asertividad.

Si tomamos en cuenta que de acuerdo a la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003), tanto la autoestima y la conducta asertiva forman parte de la dimensión correspondiente a *habilidades para la vida*, es posible entender el porqué todos los casos tuvieron un aumento importante en dicha dimensión del "Perfil del Niño Resiliente". La otra dimensión en que la mayoría de

los casos tuvo un incremento fue el de *expectativas elevadas*; por supuesto esto tiene que ver con el fomento de la autoestima ya que si recordamos que Branden (1989) menciona que la autoestima "es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo" (pág.11) se puede decir que gracias a que los niños tengan una sana autoestima se perciben mucho más aptos y por ende las metas que ellos mismos se plantean para sus vidas a corto, mediano y largo plazo son más elevadas.

En el indicador de *afecto y apoyo* hubo un despegue interesante en muchos de los casos; nosotras atribuimos a la figura de tutor de resiliencia que nosotras desempeñamos como uno de los posibles factores relacionados en el aumento de este indicador puesto que según Martin, Garske y Davis (2000, citado en Flores 2006), entre el tutorado y el tutor se forma un lazo colaborativo y afectivo el cual ayuda a que el tutorado logre percibir al tutor como un agente que le ayuda a superar sus dificultades, así como una persona que lo entiende y que lo acompaña. Finalmente el indicador con más aumento fue el de *vínculos prosociales*; esto lo atribuimos en cuanto a asertividad se refiere pues ayudó a que los chicos se llevaran mejor con sus compañeros expresándose de forma libre y despreocupada, que a su vez ayudó a la solución no violenta de conflictos, esto si tomamos en cuenta lo que mencionan Munist, et al. (1998) en relación a la competencia social, con la que los niños se pueden comunicar con facilidad, demostrar empatía y afecto hacia sus compañeros.

Los otros dos indicadores restantes que son la *oportunidad de participación significativa* y *fijar límites claros y firmes* aumentaron de forma importante únicamente en tres de los casos y consideramos que una de las principales causas es el nivel de desarrollo, pues los niños según Munist, et al. (1998) van aumentando gradualmente su comprensión del sentido de los límites los cuales son puestos para el cuidado y protección, lo cual ayudará al fortalecimiento de su confianza.

V.2 Conclusiones

Durante el año que permanecemos dentro del escenario de prácticas realizando este trabajo logramos obtener diferentes aprendizajes teóricos y prácticos, los cuales serán de gran ayuda en nuestra vida profesional. Para lograr estos aprendizajes tuvimos que enfrentarnos y buscar solución a diferentes limitaciones o dificultades que se nos presentaron.

2.1 Competencia profesionales adquiridas

Dentro de los objetivos referentes a lo personal y académico que nos planteamos al inicio de este trabajo y que pudimos convertirlos en logros es que nos aproximó a una visión de los problemas reales que vive la comunidad en la que participamos a lo largo de todo un ciclo escolar; además de que contribuyó a nuestra formación profesional desarrollándonos como profesionales de la psicología desde la perspectiva educativa, adquiriendo muchos y variados conocimientos del campo y aplicando los ya adquiridos a lo largo de la carrera.

En el caso de los aprendizajes teóricos comprendimos los conceptos y sus implicaciones de la resiliencia, la asertividad y la autoestima; así como la forma de promocionarlas entre los niños de esta edad. Por otro lado, también conocimos que una forma de evaluar de manera auténtica es a través de una rúbrica.

Para los aprendizajes prácticos aprendimos a llevar a cabo el diseño de una intervención, desde el inicio con una detección de necesidades seguida de la planeación basada en las necesidades observadas y proyectada en objetivos generales y específicos a lograr; poner en práctica la intervención planeada, llevar a cabo una evaluación formativa para que en su caso realizar de forma fundamentada las modificaciones que sean necesarias para que la intervención tenga un mayor impacto. Además de hacer uso de la evaluación formativa, aprendimos la puesta en marcha de otros tipos de evaluación, como la inicial, final, continua, así como de los enfoques, estrategias y/o técnicas apropiadas

Como ya lo mencionamos, la evaluación formativa cuya función es precisamente realizar ajustes a los programas, resultó de gran valor para la toma de decisiones de diversa índole; desde el replantear los objetivos, hasta las modificaciones al

diseño de los materiales y actividades requeridos a lo largo del proceso de intervención.

Toda nuestra participación desde el inicio hasta el final implicó un reto grande a nivel personal, académico y profesional, consideramos que al final la recompensa de saber que hicimos un buen trabajo en todos los ámbitos, desde hacer una buena detección de necesidades hasta poner en marcha el programa de intervención elaborado por nosotras o el simple acompañamiento en cada una de las actividades de los niños, contribuyó a que la vida de estos pequeños mejorara. Esto se puede ver a partir de la observación y análisis de los resultados obtenidos en los que como ya se mencionó se obtuvo una mejora en su autoestima y asertividad.

Al finalizar el programa de intervención alcanzamos los objetivos que habíamos propuesto. En el transcurso nos enfrentamos a diferentes retos; uno de ellos fue la edad de los niños ya que debido a la diferencia de edades tuvimos que hacer uso de adecuaciones, tanto en actividades como en los materiales, para que todos alcanzaran un nivel óptimo de participación y aprendizaje que fuera un reto para ellos y por lo mismo fuera motivante.

Otro de los retos que enfrentamos se nos presentó, y que es propio del trabajo de campo, tienen que ver con la inserción de nuevos participantes al programa, es decir chicos que ingresaban a la institución y dado su grado escolar les correspondía formar parte de este grupo. Por esta razón, los niños que se integraron después, tienen menos registros, que el resto de sus compañeros.

De igual forma, fue un reto cuando nos enfrentamos al ausentismo de algunos de los niños, lo que provocó que se perdiera la continuidad de sus registros; a su vez, perdían los conocimientos y las prácticas que se realizaban durante su ausencia, además de que les causaba el olvido de la realización de ciertas conductas al reintegrarse.

Otro aspecto a resaltar es que cuando empezamos las sesiones del taller, observamos que era difícil controlar la participación de los niños ya que todos querían participar al mismo tiempo y, por lo tanto, no respetaban el turno de cada uno para hablar, por ello optamos por utilizar una estrategia con la cual los niños

aprendieran a respetar y esperar su turno, esto lo hicimos a través de la utilización de un micrófono con el cual los niños entendieron que cuando alguno tenía el micrófono los demás debían escuchar atentamente y debían esperar su turno (y por tanto el micrófono) para que ellos pudieran participar.

Por otro lado nos percatamos que durante las sesiones del taller solían sentarse juntos los niños que eran del mismo grado, lo cual provocaba que entre ellos se distrajeran, no pusieran atención a la sesión y que no se integrara todo en grupo. Por ello optamos por hacer que los niños se sentaran de tal forma que no se formaran diadas o tríadas, sino que en cada sesión se sentaban de diferente manera, lo cual ayudó a la integración del grupo. En ocasiones se buscaba que hicieran equipos dependiendo de su grado escolar y en otras ocasiones de diferentes grados, esto también ayudó a la integración.

Al inicio de la intervención no hicimos uso de la sistematización de nuestras acciones y actividades, pero con el paso de las sesiones pudimos percatarnos de su importancia, por ello consideramos necesario que para futuros trabajos se tome en cuenta desde un inicio la sistematización de procedimientos, ya que gracias a esta los niños pueden adquirir y poner en práctica de manera más rápida los conocimientos

Consideramos importante señalar que cuando se vaya a realizar una sesión estructurada se debe tomar en cuenta las actividades previas de los niños, ya que si vienen muy activos podría ser necesario realizar alguna actividad de relajación, mientras que si vienen menos activos considerar si se entra de lleno a las actividades o realizar antes una pequeña actividad de integración.

También es necesario tomar en cuenta que la autoevaluación y reflexión por parte de los niños al finalizar la sesión es muy favorecedor; ya que si recordamos que Grotberg en 1995 (citado en Munist, et al. 1998) propuso una serie de verbalizaciones que suelen presentar los niños resilientes, dentro de las cuales podemos encontrar por ejemplo: "soy capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan, estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos o estoy triste, lo reconozco y expreso"; en las autoevaluaciones y reflexiones es posible observar

este tipo de expresiones con las cuales se pueden caracterizar a los niños resilientes.

Otra de las limitaciones fue el no poder trabajar con toda la población de la casa-hogar ya que desprendido de la detección de necesidades observamos que el trabajo con la asertividad y autoestima hubiera sido de gran ayuda para todos los integrantes de la institución, de igual manera hubiera sido de ayuda y reforzamiento que los chicos participaran en el otro grupo de intervención que trato de resolución no violenta de conflictos; esto no pudo llevarse a cabo por los tiempos en los que podíamos realizar las sesiones de taller pues se verían limitadas y no podríamos cumplir con las demás actividades de la institución , sin embargo algunos de los chicos trataban de comentar con sus compañeros lo que habían hecho o aprendido y trataban de ponerlo en práctica con los más grandes y viceversa.

En cuanto a los lazos afectivos consideramos importante señalar que a pesar de fomentar y construir los lazos afectivos hay que dejar en claro a los chicos que no estamos sustituyendo su figura materna en ningún sentido, simplemente estamos fungiendo como tutores de resiliencia, sobre todo a la edad de los participantes, que es cuando se apoyan más en esta figura. De igual manera trabajar con ellos un proceso de separación y duelo antes de concluir nuestra participación en la institución.

VI. Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. (1987) *Se tu mismo sin sentirte culpable*. México: Pax
- Alonso; J.; Román, J. (2003) *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. España: Pirámide
- Barudy, J, Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos a la infancia*. España: Gedisa
- Boggino, N; Rosekrans, K. (2004). *Investigación – acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Argentina: Homo sapiens ediciones
- Branden, N. (1989). *Como mejorar su autoestima*. México: Paidós
- Branden, N. (1994). *El poder de la autoestima*. México: Paidós
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós
- Brooks, R, Goldstein, S. (2004) *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L.; Colás, M. Y Fuensanta, P. (1999) *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Mc Graw Hill
- Caballo, V (1991) *Manual de técnicas de terapias y modificación de conducta*. México: siglo XXI
- Caballo, V (1997) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI
- Calero, M. (2003) *Educación jugando*. Mexico: Alfaomega.
- Casillas, J.(2008) *¿Por qué Miriam si va a la escuela?*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13 Issue 39, p1255-1279, 25p, 3 charts
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclee de Broumer.
- Cohen, L. (2002) *Educación jugando*, México: Aguilar
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, disponible en: <http://www.cndh.org.mx/>
- Craig, G. (2001) *Desarrollo psicológico*. 8va edición, México: Prentice Hall
- Cyrułnik, B. (2003) *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill

- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002) *Psicología de las habilidades sociales. Terapia y educación*. México: Manual Moderno
- Delval, J (1994) *Desarrollo humano*. España: Siglo XXI
- Doll, B, Zucker y Brehm (2004) *Resilient classroom. Creating Healthy Enviroments for learning*. Canadá: The Guilford Press.
- Elizondo, M. (1997) *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. España: Ediciones Morata
- Elliot, W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós
- Flores, M. y Diaz Loving, R (2002) *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Miguel Ángel Porrúa.
- Flores, R (2006). El programa alcanzando el éxito en secundaria: ¿Qué hemos aprendido?. *En Problemas de aprendizaje en la adolescencia*. UNAM. Facultad de Psicología. Mexico.
- Grotberg, E. (1992) *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa
- Guinnot, H. (1985). *Maestro – alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Mexico:Pax
- Hamacheck, D. (1981) *Encuentros con el yo*. México: Interamericana
- Hellriegel, D. y Slown, J. (2004) *Comportamiento organizacional*. México: Thomson
- Henderson, N y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos aires: Paidós
- Jakubowski, P. y Lange, A. (1976) *Responsible Assertive cognitive behavioral procedures for training*. Champaigne, Illinois: Research Press
- Jesus, M., Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. España: Paidós
- Kaufman, G., Raphael, L., Espeland, P. (2005) *Como enseñar autoestima*. México: Pax
- Kaplan, H (2006) Development of the selfesteem motive. En Kernis (comp) *Self esteem issues and answers*. Inglaterra: Psychology press.

- King, K, Vidourek, R, Davis, B, Mc Clelland, W. (2002). Increasing self esteem and school Connectedness through a multidimensional mentoring program .Journal of School Health; Sep2002, Vol. 72 Issue 7, p294, 6p
- Kotliarenco, M. A. (12 abril 2010). *La resiliencia: Un estilo de vida esperanzador*. Recuperado el 20 de octubre del 2010 en <http://www.youtube.com/watch?v=c-BPtkgp3MI>
- Kotliarenco, M. A.; Méndez, B. (1996). Mirando hacia nosotros: el método de observación naturalista. Disponible en <http://www.resiliencia.cl/investig/mirandohacianosotros.pdf>
- Lazarus, A. (1971) *Behavior Therapy & beyond*. New York: Mc Graw Hill.
- Leighton, C. (1992) *El desarrollo social en los niños pequeños*. España: Gedisa
- Manciaux, M. comp. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa
- Marsellach, G. (2005). *La autoestima en niños y adolescentes*. Disponible: <http://www.psicoactiva.com/arti/articulo.asp?SiteldNo=776> recuperado el 28 de octubre del 2009
- Martínez, M. M. *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma. [online]. Dic. 2006, vol. 27, no. 2 [citado 28 junio 2009], p. 07-33. Disponible en la Word Wide Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN1011-2251.
- Maya, A. (2003) *El taller educativo*. Bogotá: Magisterio
- Mc Candless, B.R. (1984) *Conducta y desarrollo del niño*. México: interamericana
- Melillo, A, Suarez Ojeda, E, Rodriguez, D. (2004) *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Millar, S. (1972) *Psicología del juego infantil*. Barcelona: Fontanella.
- Moor, P. (1987) *El juego en la educación*, Barcelona, España: Herder
- Mruk, C. (1999) *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. España: Desclée de Brouwer
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, A.; Suárez, E. N.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998), *Manual de identificación de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS, OMS, F.W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI): Washington, D.C.
- Oñate, P. (1989) *El autoconcepto*. Madrid: Narcea
- Owens, K (1995) *Raising your child's inner self steem*, New York: plenium press
- Paz, M. (2000) *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide

- Polaino, A.(2004). *Familia y autoestima*. España: Ariel
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. España: Graó
- Rangel, C, Sanchez, I, (2005) *Estudio comparativo de la asertividad entre niños institucionalizados y niños que viven con su familia de origen*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Rodrigues, M. (1991) *Asertividad para negociar*. México: Mc Graw Hill
- Smith, M. (1975) *Cuando digo no, me siento culpable*. De bolsillo: Barcelona
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995) *Evaluación sistemática*. España: Paidós
- Sandin, M (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill
- Santrock, J. (2006) *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill Interamericana
- Trueba, B. (1989) *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: De la torre
- Vanistendael, S y Lecomte, J (2002). *La felicidad es posible*. España: Gedisa
- Wolpe, J. (1958) *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. Stanford: University Press.
- http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6928.htm 07/01/2010 2:45 pm

VII. ANEXOS

ANEXO 1 "Perfil del niño resiliente" (Morales, García y Villada, 2008)

1.-VÍNCULOS PROSOCIALES	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Se llaman por su nombre				
Se comunican de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)				
Aceptan y respetan las opiniones de los demás				
Manifiestan gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)				
Reconocen cuando comete una falta				
Reconocen las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.				
Se muestran alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)				
Utilizan expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)				
Muestran respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.)				
Utilizan lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).				
Utilizan lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).				
Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.				
Piden apoyo a sus compañeros para realizar actividades.				
2.- LÍMITES FIRMES Y CLAROS	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Participan en el establecimiento de reglas				

Conocen las reglas de la institución				
Comprenden las reglas establecidas en la institución				
Cumplen las reglas establecidas				
Reconocen las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento				
3.- HABILIDADES PARA LA VIDA	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Identifican el origen de un problema				
Reconocen a las personas implicadas en el problema				
Expresan su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)				
Resuelven el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)				
Buscan resolver el problema por sí mismos (con comportamientos alternativos deseables y adecuados)				
Reconocen sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.				
Ante retos diversos asumen una actitud propositiva.				
Expresan sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones)				
Muestran interés e iniciativa en las actividades que realiza				
Cuidan su higiene y aspecto personal				
Respetan su ambiente y los recursos naturales				
4.- AFECTO Y APOYO	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Comunican sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.				
Muestran empatía a sus compañeros				

(atiende, escucha, da soluciones, etc.)				
Brindan afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.				
5.- EXPECTATIVAS ELEVADAS	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Tienen un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución				
Dicen cosas positivas de sí mismos (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.)				
Ponen empeño al realizar sus trabajos escolares				
Se visualizan a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar)				
6.- OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Los niños:				
Toman iniciativa al realizar alguna actividad				
Cooperan para mejorar la convivencia con sus compañeros				
Participan en las actividades escolares con los demás niños				
Inician y promueven actividades de juego				
Sonríen durante el juego				
Participan en las asambleas y juntas				
Participan en actividades cotidianas				

ANEXO 2 "Rúbrica para la evaluación de un ambiente socio-afectivo protector"

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.	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.	
INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO	Cuando los adultos se dirigen a los niños se observa: 1) Llaman a los niños por su nombre. 2) Utilizan un lenguaje verbal y no verbal no amenazante. 3) Existe un contacto físico y/o se establece un contacto visual. 4) Los invitan y promueven la expresión de sus ideas y la escucha de sus opiniones. 5) Se utilizan expresiones de cortesía, (se piden las cosas por favor, se dan las gracias, saludan).	Los adultos utilizan por lo menos 4 de los puntos anteriores.	Los adultos utilizan por lo menos 3 de los puntos anteriores.	Los adultos utilizan por lo menos 2 o 1 de los puntos anteriores.	Los adultos no utilizan ninguno de los puntos anteriores cuando se dirigen a los niños.	
INTERACCIÓN ENTRE PARES	Dentro de la filosofía institucional se tienen establecidos los siguientes criterios: 1) La promoción de relaciones de igualdad. 2) Se promueve que entre todos se expliquen unos a otros los que aprenden y sus procesos de razonamiento. 3) Se promueve que todos los niños participen en las actividades de igual manera. 4) Se reconoce que los niños trabajen en función de los criterios apropiados.	Se cumple al menos 3 de los puntos de manera sistemática.	Se cumplen al menos 2 puntos de manera sistemática.	Se cumple al menos un punto de manera sistemática.	Dentro de la institución no se tiene establecido promover ninguno de los puntos señalados.	
ACTIVIDADES	Existe un programa de actividades extraescolares dirigidos a optimizar el desarrollo integral de los niños en los siguientes rubros: 1) Físico: se contribuye al crecimiento, desarrollo del vigor físico y conservación de la salud, a través de la disciplina, la deportividad, el	Se cumplen al menos de 6 o 5 de los rubros anteriores.	Se cumplen al menos cuatro o tres de los rubros.	Se cumplen 2 o 1 de los rubros.	No existe un programa de actividades extraescolares.	

EXTRAESCOLARES	<p>optimismo, la perseverancia y la templanza.</p> <p>2) Académico: se proporciona una sólida base de conocimientos y experiencias, que los capacita para pensar, comprender, expresar investigar y aportar nuevos elementos, a través de la inclinación al estudio, la disciplina, el orden, el amor a la lectura, el afán de enseñar lo que sabe, capacidad racional y lógica, ponerse metas superiores.</p> <p>3) Social: se promueve la interacción positiva en lo individual de persona a persona y lo comunitario, a través de la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la cortesía, los buenos modales y la sinceridad.</p> <p>4) Emocional: se promueve el valor del amor auténtico, dentro y fuera de las familias, a través del respeto a la opinión ajena, la amistad, dar sin esperar recompensa, el control de emociones, la ecuanimidad y afabilidad.</p> <p>5) Artístico: se promueve la apreciación de los valores estéticos, tanto en el ambiente natural como en las diferentes manifestaciones del quehacer humano, se guían las aptitudes para la apreciación y generalización de la belleza, a través de la apreciación y práctica de lo artístico como la música, pintura, danza, manualidades, etc.</p> <p>6) Trascendental: se inculca la existencia de dios y de que la vida humana cobra valor al trascender. Los valores religiosos son el sustento de los valores morales.</p> <p>7) Moral: existe una formación de conciencia recta y sana, a través de la fortaleza, justicia, libertad, igualdad, tolerancia, hostilidad, apego a la verdad, lealtad, terminar el trabajo comenzado y esmerarse por dejarlo bien hecho.</p> <p>8) Económica: se fomenta el uso eficiente de los recursos, tanto para el beneficio personal como para el servicio de la comunidad, a través de la solidaridad, la buena administración, el ahorro, la generosidad, la austeridad y la conciencia ecológica.</p>					
----------------	--	--	--	--	--	--

DIFERENCIAS INDIVIDUALES	Las actividades son programadas tomando en cuenta los siguientes puntos: 1) Las diferencias individuales 2) Las necesidades individuales.	Generalmente se programan las actividades tomando en cuenta los 2 puntos anteriores.	Algunas veces se programan las actividades tomando en cuenta los 2 puntos anteriores.	Pocas veces reprograman las actividades tomando en cuenta los puntos anteriores.	Se ignoran las diferencias y necesidades individuales.	
LIMITES CLAROS Y FIRMES	EXPERTO	EN PROCESO	REGULAR	NECESITA MEJORAR	NOVATO	
REGLAMENTO	Existe un reglamento en la institución, el cual se expresa de la siguiente manera: 1) Es claro. 2) Es visible 3) Se aplica de manera sistemática.	El reglamento cumple con al menos 2 de los puntos anteriores.	El reglamento cumple con al menos uno de los puntos anteriores	El reglamento no cumple con ninguno de los puntos.	Se carece de reglamento.	
PARTICIPACIÓN	En el establecimiento de reglas se cumplen con los siguientes criterios: 1) Se promueve la participación de los niños. 2) Se toma en cuenta su opinión. 3) Se promueve que los niños participen en el cumplimiento de las reglas.	Cuando se establecen las reglas se promueven al menos 2 de los puntos anteriores.	Cuando se establecen las reglas, se promueve al menos 1 de los criterios.	No se promueve ninguno de los criterios.	Las reglas son impuestas por los adultos.	
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.	Se cumple con 2 de los puntos.	Se cumple con al menos un punto.	No cumple con ninguno de los puntos.	
CONSECUENCIAS	Las consecuencias son: 1) Proporcionales a la falta cometida. 2) Aplicadas. 3) Coherentes. 4) Imparciales. 5) Contingentes.	Las consecuencias cumplen con 4 de los puntos anteriores.	Las consecuencias cumplen con 3 o 2 de los puntos.	Las consecuencias cumplen con al menos un criterio.	Las consecuencias no cumplen con ninguno de los criterios.	

	6) Existe retroalimentación					
RETROALIMENTACIÓN	Las explicaciones que se les dan a los niños cuando cometen alguna falta son: 1) Claras 2) Objetivas 3) Sistemáticas 4) Contingentes 5) Se evitan los juicios de valor.	Se cumplen con al menos 3 de los puntos.	Se cumplen con 2 de los puntos	Se cumple con al menos uno de los puntos.	Cuando los niños cometen faltas no se habla con ellos o se utilizan juicios de valor.	
ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN	Siempre se promueve en los niños : 1) La autoevaluación. 2) El establecimiento de metas 3) La creación de un plan de acción. 4) La aplicación del plan de acción. 5) La evaluación de su plan de acción.	Se promueve en los niños al menos 4 de los puntos anteriores.	Se promueven 3 de los puntos.	Se promueven 2 o 1 de los puntos.	No se promueven estrategias de autorregulación.	
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 modelamiento. 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	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.	

RESPECTO	<p>No existen agresiones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Físicas (golpes) 2) Psicológicas (humillación) 3) Verbales (insultos) 4) Sexual (abuso, acoso, violación) 	Se cumplen con al menos 3 de los puntos anteriores	Se cumplen con al menos 2 de los puntos anteriores	Se cumple con al menos 1 de los puntos anteriores	No se cumple con ninguno de los puntos anteriores.	
TOMA DE DECISIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se fomenta y modela la utilización de recursos para la determinación y elección adecuada de sus decisiones (tomar en cuenta pros y contras, anticipar las consecuencias de sus decisiones, etc.) 2) Se permite que los niños tomen decisiones de acuerdo a su nivel de desarrollo (elegir su ropa, terminarse su comida, hacer la tarea, etc.) 3) Se promueve que los niños afronten las consecuencias de sus decisiones (no comer-quedarse con hambre, estudiar, tener una buena calificación, dormirse tarde, tener sueño, etc.). 4) Se reconoce cuando los niños toman decisiones adecuadas para su persona (hacer la tarea antes de jugar, estudiar cuando hay examen o tienen dudas, solucionar algún problema de manera positiva, brindar apoyo, etc.). 	Se cumplen con al menos 3 de los puntos anteriores	Se cumplen con 2 de los puntos anteriores	Se cumple con 1 de los puntos anteriores	No se cumple con ninguno de los puntos anteriores	
SENTIMIENTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se fomenta el reconocimiento y expresión verbal y no verbal de sentimientos positivos (amor, admiración, amistad, etc.). 2) Se modela el reconocimiento y expresión verbal y no verbal de sentimientos positivos. 3) Se permite que los niños reconozcan y expresen sus sentimientos positivos en forma verbal y no verbal. 4) Se fomenta el control de sentimientos negativos (odio, coraje, envidia, celos, etc.). 5) Se modela el control de sentimientos negativos. 6) Se permite la canalización de sentimientos negativos. 	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	
AUTOSUFICIENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se fomenta la habilidad de realizar las actividades propias (aseo personal, actividades escolares y extraescolares, etc.). 2) Se modela la habilidad de realizar las actividades propias 3) Se permite que los niños realicen sus actividades de acuerdo a su nivel de desarrollo. 	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) Se reconoce cuando los niños realizan o hacen un esfuerzo por realizar sus actividades.					
MANEJO DE ESTRÉS	<p>1) Se ayuda a los niños a identificar las fuentes más frecuentes de estrés que impactan en su salud (se identifican las emociones y los sentimientos que le producen así como las conductas).</p> <p>2) Se pone atención a los niños cuando se encuentran en situaciones estresantes y se evalúan las consecuencias en el ámbito académico, personal y familiar.</p> <p>3) 3. Se enseña a los niños a identificar sus propios síntomas de estrés (dolores musculares, movimientos rápidos, comezón, entrelazar las manos, inquietud, etc.)</p> <p>4) Se enseñan técnicas de manejo para disminuir los efectos negativos del estrés (técnicas de relajación natural y muscular, respiración, expresión de emociones de manera oral y escrita, pensamientos racionales, ejercicio físico, etc.).</p> <p>5) Se proporcionan pautas de conducta de carácter motriz y cognitiva para la mejora de situaciones estresantes y cómo manejarlas.</p>	Se cumple con 4 o 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.	
AFECTO Y APOYO	EXPERTO	EN PROCESO	REGULAR	NECESITA MEJORAR	NOVATO	
RECONOCIMIENTO	<p>Se otorga reconocimiento:</p> <p>1) Personal (a quien le corresponde)</p> <p>2) Específico (por el logro realizado)</p> <p>3) Suficiente (proporcional al logro)</p> <p>4) Oportuno (contingente al logro)</p>	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.	
SITUACIONES ESTRESANTES	<p>1) Se brinda apoyo y consuelo incondicional a los niños en todas las situaciones estresantes.</p> <p>2) Se promueve el apoyo entre pares en situaciones estresantes.</p> <p>3) Se reconoce cuando los niños brindan o piden apoyo.</p> <p>4) Entre el personal hay un clima de apoyo en situaciones estresantes.</p>	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.	

EXPECTATIVAS ELEVADAS	EXPERTO	EN PROCESO	REGULAR	NECESITA MEJORAR	NOVATO	
ESTABLECIMIENTO DE METAS	<p>Se establecen fines y deseos, individuales y grupales. Se observa que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos tres de los criterios anteriores</p>	<p>Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos dos de los criterios anteriores.</p>	<p>Los fines y deseos establecidos tienen al menos uno de los criterios anteriores.</p>	<p>Los fines y deseos no son valorados y se menosprecia la capacidad de los niños para lograrlos. Se expresan limitaciones personales.</p>	
VALORACIÓN DEL ESFUERZO	<ol style="list-style-type: none"> 1) El éxito en algún área o actividad se atribuye a la energía y dedicación puesta en la realización de las tareas (esfuerzo). 2) Se alienta a los niños a hacer algo lo mejor posible y a que actúen independientemente. 3) Se celebra el ánimo y la iniciativa de los niños. 4) Se usan afirmaciones de éxito elevadas y realistas para todos los niños. 	<p>El esfuerzo de cada niño es valorado y se observan al menos tres de los criterios anteriores.</p>	<p>La valoración del esfuerzo de los niños tiene al menos dos de los criterios anteriores.</p>	<p>Durante la valoración del esfuerzo de los niños sólo se observa uno de los criterios anteriores.</p>	<p>Se subestima a los niños y se ignoran su ánimo e iniciativa individual para realizar algo. Se transmite la creencia de que los niños no pueden hacer bien las cosas.</p>	
VISUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS	<p>La visualización de los niños es positiva al observarse que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se considera a los niños capaces de desarrollar competencias y habilidades que les permitan seguir desarrollándose exitosamente. 2) Se rescatan las fortalezas de cada uno de los niños. 3) Se expresa a los niños y demás personal las fortalezas con las que cuentan y los hacen sentir socialmente exitosos. 4) Se llevan a cabo programas y actividades que contribuyen al desarrollo integral de los niños. 	<p>La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos tres de los criterios anteriores.</p>	<p>La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos dos de los criterios anteriores.</p>	<p>La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos uno de los criterios anteriores.</p>	<p>Se reconocen y expresan las limitaciones y deficiencias de cada niño a tal grado de etiquetarlos. Hay una desatención al desarrollo de</p>	

					competencias y habilidades en los niños.	
OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	EXPERTO	EN PROCESO	REGULAR	NECESITA MEJORAR	NOVATO	
ACTIVIDADES PROSOCIALES	<p>Se crean situaciones variadas en contexto, en las que cada uno de los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>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.</p>	<p>Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observan al menos dos de los criterios anteriores.</p>	<p>Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observa al menos uno de los criterios anteriores.</p>	<p>No se promueve la actitud de servicio en los niños. No se reconocen talentos ni habilidades sociales.</p>	
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>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>	
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>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>	

ANEXO 3 "Cartas descriptivas"

Tema: Inducción	Actividad 1: Video	Duración: 15 minutos	Responsables 2 facilitadoras: Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Despertar el interés de los niños por las actividades del programa				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Grabadora de voz o de video 	Sala de televisión	<p>Se proyectará un video cuyo contenido es una recopilación de fotografías de programas que han sido puestos en marcha durante ciclos anteriores, para que los niños puedan ver (y en su caso recordar) como es que se lleva a cabo un programa.</p> <p>Al terminar el video se les invitará a que participen haciendo comentarios acerca del video antes proyectado; aquel que quiera hacer un comentario debe pedir la palabra y usará el micrófono como indicador de que tiene la palabra. Toda participación será grabada.</p>	Se analizarán las grabaciones que se hagan durante la sesión, ya sea de audio o de video.	
Tema: Derechos asertivos	Actividad: Derechos asertivos	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que conozcan cuales son los derechos asertivos				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz o de video • Dibujos de los derechos • Colores 	Sala de televisión	Se les proporcionarán cuatro dibujos que representen los derechos asertivos con la intención de que ellos los iluminen y posteriormente pasen a explicar al resto de sus compañeros que derecho es y entre todos puedan dar ejemplos. Se grabarán las participaciones de los niños.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar.	

Tema: Escucha y expresa tus ideas	Actividad: Termina la frase	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que logren comunicar sus ideas, así como que logren escuchar atentamente a sus compañeros				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz o de video 	Sala de televisión	Se sentarán en forma de círculo y en medio de este se colocarán 9 tarjetas las cuales tendrán escritas frases las cuales los niños deberán completar. Cuando haya completado la frase uno de los niños le pasará el micrófono y la tarjeta al compañero de la derecha para que la complete.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar.	
Tema: Identificación de las emociones	Actividad: Video sobre emociones	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: A través del video logren comprender la importancia de las emociones				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz o de video • Televisión • DVD • Video 	Sala de televisión	Se sentarán en el suelo alrededor de la tele, en la que se proyectará un capítulo de la serie "los padrinos mágicos" en el que se puede observar la expresión de varias emociones así como la importancia de estas. Al terminar el video se les harán algunas preguntas sobre este, así como preguntas sobre las emociones que ellos tienen o las que conocen. Se grabarán las participaciones.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar.	
Tema: Comunicación de los sentimientos	Actividad: Chitón	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que logren expresar los sentimientos a través de la comunicación no verbal				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de 	Sala de televisión	Se escribirán diferentes situaciones y se le dará una a cada niño, este deberá pasar al frente y realizar a	Se analizarán las grabaciones hechas	

voz		través de gestos, y movimientos (sin utilizar la comunicación verbal) el sentimiento que quiere representar. Mientras los demás deberán adivinar cuál es el sentimiento y la situación.	durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar.	
<ul style="list-style-type: none"> Papeles con diferentes situaciones 				

Tema: Expresión de las emociones	Actividad: Amigo secreto	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene
---	--------------------------	----------------------	--

Objetivos:

- Propiciar que cada alumno sea capaz de expresar aspectos (positivos y negativos) de un compañero
- Que el alumno sea capaz de escuchar sus aspectos positivos y negativos que mencionan sus compañeros

Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> Micrófono Grabadora de voz Hojas Colores 	Sala de televisión	Se les dará un papel con el nombre de uno de sus compañeros y le tendrán que hacer un dibujo a ese amigo secreto. Al finalizar tendrán que pasar al frente mostrar su dibujo y mencionar que les gusta y que les disgusta de su amigo secreto. Le entregará el dibujo a su amigo secreto y si lo desean se pueden dar un abrazo.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar.	

Tema: Expresión directa y espontánea de los desacuerdos	Actividad: Árbol de los desacuerdos	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene
--	-------------------------------------	----------------------	--

Objetivo: Que puedan expresar de manera adecuada sus desacuerdos

Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> Micrófono Grabadora de voz Cuadros de papel en forma de hojas de árbol Colores El dibujo del árbol de los 	Sala de televisión	Se les dará a cada uno hojas cortadas en cuadros y que tienen la forma de una hoja de un árbol, en ellas dibujaran sus desacuerdos o lo que no les gusta. Cuando terminen irán con alguna de las facilitadoras y explicarán su dibujo de manera individual; después de esto colocarán sus dibujos en una caja. Después de que hayan hecho varios dibujos las facilitadoras sacarán uno por uno y los mostrarán al resto del grupo y explicarán el dibujo para que todos lo	El producto final de esta actividad será el árbol con todos los desacuerdos.	

desacuerdos		entiendan pero sin decir quien lo realizo.		
• Caja		Passaran los niños a pegarlos en el árbol.		
Tema: Expresión directa y espontanea de los acuerdos	Actividad: Árbol de los acuerdos	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que logren comunicar las cosas con las que están de acuerdo				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Cuadros de papel con forma de hojas de árbol • Colores • El dibujo del árbol de los acuerdos • Caja 	Sala de televisión	<p>Al igual que en la sesión anterior se les proporcionarán hojas cortadas en cuadros que tienen forma de hoja de un árbol, en ellas dibujarán las cosas con las que están de acuerdo o lo que les gusta. Después de esto explicarán a las facilitadoras (de manera individual) sus dibujos y los colocarán en la caja.</p> <p>Al finalizar las facilitadoras sacarán uno por uno los dibujos de la caja y se los mostrarán al resto del grupo explicando el mismo y sin decir quién lo realizó. Finalmente se pegarán en el árbol.</p>	El producto final de esta actividad será el árbol con todos los acuerdos.	
Tema: Escucha activa	Actividad: Creación de un cuento	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: A través de escuchar atentamente a sus compañeros logren un fin común que en este caso es un cuento				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Pizarrón • plumón 	Sala de televisión	<p>Se sentarán en un medio círculo y una de las facilitadoras iniciará el cuento, posteriormente cada uno de los niños irán aportando alguna frase a este cuento.</p> <p>Para finalizar el cuento la otra de las facilitadoras lo terminará.</p> <p>Al terminar el cuento se leerá en voz alta.</p> <p>Se reflexionará sobre cómo se llegó a obtener el cuento.</p>	Se anotará el cuento y este será el producto de esta sesión.	

Tema: Evaluación	Actividad: Gol- pregunta	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que logren comunicar los contenidos previamente vistos durante las sesiones anteriores				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Portería • 3 Pelotas, una verde, una amarilla y una roja 	Patio	<p>En el patio se colocará una pequeña portería y todos se sentarán a un lado de la pared.</p> <p>Irás pasando uno por uno a tirar un penalti y tendrán tres oportunidades para poder meter gol, cada una de estas oportunidades será con una pelota de diferente color.</p> <p>Si anotan se les hará una pregunta relacionada con los contenidos vistos.</p> <p>Se realizarán tres rondas.</p>	Se grabarán las respuestas de las preguntas que se hagan.	

Tema: Conócete a ti mismo	Actividad: Autorretrato	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente a sus compañeros • Expresar verbalmente aspectos positivos y/o negativos de ellos mismos 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Hojas • Colores 	Sala de televisión	<p>Se les proporcionará una hoja a cada uno y en ella deberán realizar un dibujo de ellos mismos. Cuando terminen su dibujo se acercarán a una de las facilitadoras y le dirán individualmente que les gusta de ellos mismos y que no les gusta; le entregarán el dibujo.</p> <p>Una vez que todos hayan terminado pasará uno por uno al frente para explicar su dibujo, que les gusta de ellos y que no les gusta.</p>	El producto de esta sesión serán los dibujos, así como se grabarán las participaciones hechas durante la sesión.	

Tema: Identificación de emociones	Actividad 1: ¿Quién tiene la misma emoción?	Duración: 20 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Ilustrar la comunicación no verbal de las emociones				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Papelitos con las diferentes emociones • Bolsa 	Sala de televisión	<p>Una de las facilitadoras ira pasando con cada uno de los niños para que metan la mano en una bolsa y saquen uno de los papelitos, los cuales tienen escritas las diferentes emociones que se representaran (felicidad, tristeza, enojo y miedo). Cada uno de los niños debe ver qué emoción le toco y debe permanecer callado para que los demás no se enteren.</p> <p>Cuando se les de la indicación ellos deberán expresar (sin hablar) que emoción les toco y deberán buscar a los compañeros que estén mostrando la misma emoción. Una vez que los encuentren deberán permanecer juntos sin hablar y posteriormente se les preguntará a cada uno que emoción estaba representando y se comprobará si identificaron bien a sus compañeros.</p>	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Reconocimiento y expresión de las emociones	Actividad: El espejo	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Expresar e identificar en las demás personas cada una de las emociones				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Espejo 	Sala de televisión	<p>Primeramente se colocarán en parejas, uno realizará gestos mostrando alguna emoción y el otro lo imitará como si fuera el espejo. Después se cambiarán los papeles.</p> <p>Teniendo enfrente un espejo irán pasando uno a uno, mientras el resto del grupo deberá estar callado y atento. El que se encuentre enfrente del espejo tendrá que representar una cara enojada, triste, feliz y asustada. Para lograr es necesario que se imaginen algunas situaciones que las facilitadoras les indiquen.</p>	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Conductas asertivas, agresivas y pasivas	Actividad: La mejor forma de responder	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • A través del juego de roles logren identificar cual es la forma adecuada de responder ante ciertas circunstancias • Esperar turnos 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz 	Sala de televisión	Se dará una breve explicación sobre las tres formas que tenemos de responder ante diferentes situaciones. Se elegirá a un niño quien será el que ejemplifique una conducta agresiva como pegar. Irán pasando todos los niños quienes deberán responder de manera pasiva, agresiva y asertiva ante una situación específica, en este caso será el que reciban un golpe.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Empatía	Actividad: ¿Qué harías en mi lugar?	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • A través de historias logren comprender la empatía • Esperar turnos • Expresar sus pensamientos de manera adecuada 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Tres historias en las que se pueda representar claramente la empatía 	Sala de televisión	Se sentarán cómodamente en las sillas, se les pedirá que cierren los ojos y que no piensen en nada, que sientan su cuerpo relajado. Una vez que todos estén calladitos se les contará una historia. Al finalizar la historia se les pedirá que abran los ojos y que cuenten que es lo que ellos harían si estuvieran en esa situación y si estuvieran del otro lado de la situación. Después se les contarán otras dos historias y se repetirá el procedimiento.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Continuo asertivo	Actividad : ¿Yo que haría?	Duración: 50 minutos	Responsables 1 facilitadora Munguía Robledo Ana Laura	
Objetivos:				
•				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Dulces • Un carrito • Cartas de juego • Pizarrón • Plumón 	Sala de televisión	Se elegirán 2 niños que actúen la situación que se les describirá desde tres puntos de vista distintos (asertivo, agresivo y pasivo) después de cada actuación, el resto del grupo indicará cual es la respuesta que se actuó y cuál de las tres es la que debemos realizar en la vida cotidiana. Las respuestas se escribirán en el pizarrón y se reflexionará después de cada pareja más posibles soluciones a cada situación.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Ser capaz de decir no	Actividad : Yo puedo decir que no	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Que comprendan que ellos pueden decir que no cuando les piden algo y viceversa cuando ellos piden algo les pueden decir que no • Esperar turnos • Expresar sus pensamientos de manera adecuada 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Diferentes objetos 	Sala de televisión	<p>Pasarán dos niños al frente uno de ellos tendrá algún objeto, mientras que el otro niño llegará a pedirselo. El que tiene el objeto le contestará que no y el otro tendrá que actuar de manera ya sea de manera agresiva, pasiva o asertiva.</p> <p>Al finalizar cada uno nos expresará como se sintieron y cuál es la manera más correcta de responder.</p>	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Descubrir aspectos positivos de la vida	Actividad: ¿Qué necesito para ser feliz?	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Que descubran aspectos positivos de la vida • Expresar sus pensamientos de manera adecuada 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Pizarrón • Plumón 	Sala de televisión	<p>Todos estarán sentados en las sillas y se les pedirá que cada uno de ellos diga una cosa que es necesaria para que seamos felices. Todos deberán pasar en varias ocasiones y mencionar varios aspectos, sin que se repitan. Las facilitadoras escribirán todo lo que digan los niños en el pizarrón.</p> <p>Cuando el pizarrón este casi lleno de ideas se platicará con todo el grupo y se intentará solo escoger las 5 cosas más importantes para ser feliz</p>	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Hacer y aceptar cumplidos	Actividad: El homenaje	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Recibir apoyo emocional de sus compañeros • Sentir la importancia del apoyo de los demás • Expresar sus sentimientos de manera adecuada 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz 	Sala de televisión	<p>Se formarán todos los niños en dos filas de tal forma que estén mirándose a la cara y se encuentren bastante próximos entre sí, de esta forma se creará un pequeño pasillo entre ambas filas. Por este pasillo cada uno de los niños irá pasando mientras el resto de los compañeros les aplauden y los animan.</p> <p>Cuando hayan pasado todos se sentarán y platicarán como se sintieron al pasar y que todos les hayan aplaudido.</p>	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Disco rayado (técnica asertiva)	Actividad: Disco rayado	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivo: Que comprendan como hacer uso del disco rayado en la vida diaria				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Diferentes objetos 	Sala de televisión	Se les dará una breve explicación sobre la técnica del disco rayado con la que podemos expresar nuestros sentimientos a las demás personas sin agredir. Una vez que se les de esta explicación pasarán en parejas a representar diferentes situaciones en las que uno de los participantes le pedirá un objeto al otro de los compañeros y una vez que este le diga que no se lo presta, el primer compañero hará uso del disco rayado, con la finalidad de que el primer compañero le preste el objeto.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Los mensajes yo	Actividad : Los mensajes "yo"	Duración: 40 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Que comprendan la importancia de la utilización de los mensajes yo • Comunicación de sentimientos • Escucha activa 				
Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz 	Comedor	Se dará una breve explicación sobre la importancia que tienen los mensajes "yo" como por ejemplo: yo creo, yo pienso, yo quiero, yo me siento, etc. Después de esto se invitará a cada uno de los niños a que ellos nos den ejemplos sobre algo que no les gusta utilizando los mensajes yo. También se darán ejemplos de cómo se puede responder cuando alguien te expresa algo que no le gusta, ejemplo: ¿qué tiene de malo?, tienes razón intentare ya no hacerlo, etc. Una vez que dieron ejemplos se les indicará que pasen en parejas y uno de ellos le dirá a su compañero algo que no le gusta de él utilizando los mensajes yo y el	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

		otro compañero le contestará a su compañero como ya se mostró.		
--	--	--	--	--

Tema: Frases asertivas	Actividad: Frases asertivas	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
-------------------------------	-----------------------------	----------------------	--	--

Objetivos:

- Que conozcan las frases que les ayudarán a comunicar de manera adecuada sus pensamientos
- Comunicación de sentimientos
- Escucha activa

Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Micrófono • Grabadora de voz • Hojas en las que estén escritas las frases 	Sala de televisión	Se pegarán en el pizarrón cada una de las frases que son: yo me siento..., cuando tú..., porque yo..., me gustaría que tú...; después las leerán en voz alta y se les dará un ejemplo de cómo se pueden utilizar cada una de estas frases. Posteriormente cada uno de los niños pasará al frente para ejemplificar una situación en la cual utilicen las frases vistas.	Se analizarán las grabaciones hechas durante la sesión y esto ayudará a contar con un parámetro para evaluar	

Tema: Cierre de las sesiones	Actividad: Video	Duración: 50 minutos	Responsables 2 facilitadoras Munguía Robledo Ana Laura Romero Hurtado Pamela Irene	
-------------------------------------	------------------	----------------------	--	--

Objetivo: A través del video puedan recordar todas las cosas que se hicieron durante las sesiones

Materiales	Espacios	Descripción	Evaluación	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Grabadora de voz • computadora 	Sala de televisión	Se proyectará un video el cual muestra una recopilación de fotos en las que se podrán observar a ellos mismos realizando varias de las actividades que se hicieron a lo largo de las sesiones, con ello podrán recordar todas las cosas que se hicieron. Al finalizar se les invitará a que den sus comentarios sobre todas las sesiones que se tuvieron.	Las grabaciones que se harán de las respuestas dadas por cada uno de los niños.	

ANEXO 4 “Entrevista semiestructurada”

1. ¿Qué aprendiste del taller?
2. Si alguien te pega ¿Tú qué haces?
3. Si alguien te arrebatara tus cosas ¿Tú qué haces?
4. Si hay algo que no te gusta de tus compañeros ¿Qué haces?
5. ¿Qué más quieres decir de ti y del taller?

ANEXO 5 “Control”

Nombre:				
Conductas	Fechas			
Habla de si mismo de manera positiva. (autoestima)				
Se siente cómodo haciendo cumplidos. (autoestima)				
Acepta cumplidos sin sentirse incomodo. (autoestima)				
Se expresa directa y espontáneamente. (asertividad)				
Pide lo que quiere. (asertividad)				
Dice desacuerdos de manera tranquila. (asertividad)				
Es capaz de decir no. (asertividad)				
Insiste en un trato justo. (asertividad)				
Se mantiene en contacto con amigos. (autoestima)				
Toma la iniciativa de hablarle a otros. (autoestima)				

ANEXO 6 "Rúbrica para la evaluación de la asertividad"

Indicador	Más agresivo	Menos agresivo	Menos pasivo	Mas pasivo	Asertivo
Toma de decisiones	Él impone la mayoría de las decisiones a otros.	Él impone algunas decisiones a otros.	Otros toman algunas decisiones por él.	Otros toman la mayoría de las decisiones por él.	Él toma la mayoría de sus decisiones.
Expresión de sentimientos	Expresa sus sentimientos hiriendo a los demás.	Expresa sus sentimientos sin importar si hierne o no los demás.	Pocas veces expresa sus sentimientos.	Rara vez expresa sus sentimientos.	Expresa sus sentimientos
Peticiones a los demás	Toma lo que quiere sin pedirlo.	Pide lo que quiere y lo toma; sin esperar una respuesta.	Dice lo que quiere, pero no lo pide.	No pide lo que quiere	Pide lo que quiere.
Respuestas a peticiones de los demás	Siempre dice que no.	Se niega algunas veces.	Aunque no quiera dice que sí.	Siempre dice que si a todo.	Sabe cuando decir que si y cuando decir que no.
Mis necesidades	Solo sus necesidades son importantes	Sus necesidades son más importantes que las de los demás	A veces son importantes sus necesidades	No son importantes sus necesidades	Son importantes como las de los demás
Errores	No acepta que cometió un error	Acepta su error pero lo justifica	Se siente culpable por su error	No dice nada	Acepta su error
Recibir cumplidos	Siente que merece todos los cumplidos	Siente que merece algunos cumplidos	Con sus comentarios minimiza las buenas cosas	Se apena al recibir cumplidos	Le halaga recibir cumplidos

			que hace		
Hacer cumplidos	Con sus comentarios minimiza las buenas cosas de los demás	Hace cumplidos, destacando que él merece algo mejor.	Hace cumplidos, pero como si no hubiera hecho algo merecedor.	No hace cumplidos a nadie	Puede hacer cumplidos
Expresión de pensamientos	Los que no piensan como él, no deben ser tomados en cuenta	Cree que pueden tener diferentes opiniones pero lo que dice debe ser muy tomado en cuenta	Acepta lo que los demás dicen que debe ser tomado en cuenta.	Cree que lo que él dice no se toma en cuenta	Cree que lo que dice puede ser tomado o no en cuenta
Recibir críticas	No acepta críticas, se ofende y se defiende.	Se ofende con las críticas de los demás	Acepta la crítica, hace lo que los demás dicen y cambia de opinión.	No dice nada cuando es criticado	Acepta las críticas de los demás sin ofenderse, sin agredir y estando firme en su opinión
Hacer críticas	Las críticas están enfocadas en herir los sentimientos	Hace críticas, que sin querer hieren los sentimientos	A veces expresa las críticas a los demás.	No hace críticas	Hace críticas sin herir los sentimientos

ANEXO 7 “Rubrica para la evaluación de la autoestima”

Indicador	Pobre autoestima	Autoestima en proceso de crecimiento	Sana Autoestima	Autoestima ideal
Recibe elogios	Negación del elogio	Escucha el elogio y se queda callado	Acepta el elogio y agradece	Acepta e elogio y lo reafirma
Habla en publico	No habla en publico	Habla en voz baja y/o con timidez corporal	Habla a un volumen audible	Habla fuerte y claro
Sensibilidad a la critica	Puede responder agresivamente o llorar ante una critica	Ignora la critica	Escucha la critica pero no hace nada	Considera la critica para mejorar
Aprobación de los demás	Dice lo que los demás le dicen para recibir la aprobación	Modifica su discurso para recibir la aprobación	Dice lo que piensa a reserva de lo que digan los demás	Dice lo que piensa sin importar lo que digan los demás
Manifestación de emociones positivas	No menciona sus emociones positivas	Manifiesta algunas de sus emociones positivas	Manifiesta todas sus emociones positivas esperando la respuesta de los demás	Manifiesta todas sus emociones positivas sintiéndose cómodo al hacerlo
Reconocimiento de sentimientos	No identifica sus sentimientos	Identifica erróneamente sus sentimientos	identifica algún sentimiento	Identifica toda la gama de sus sentimientos
Reconocimiento de talentos	No menciona un talento	Menciona 1 talento	Menciona 2 talentos	Menciona 3 o mas talentos
Reconocimiento de errores	No habla de sus errores	Niega sus errores	Acepta sus errores	Acepta y corrige sus errores
Iniciativa de hablarle a los demás	Casi nunca toma la iniciativa de hablarle a los demás	Pocas veces toma la iniciativa de hablarle a los demás	Algunas veces toma la iniciativa de hablarle a los demás	Toma la mayoría de las veces la iniciativa de hablar con los demás
Regulación de las emociones	Actúa de forma impulsiva emocionalmente	Algunas veces actúa impulsivamente y algunas veces modera sus emociones	Modera la expresión de sus emociones	Controla la expresión de sus emociones
Situaciones negativas	Maximizan las situaciones negativas o sacan conclusiones absolutas a partir de ellas.	Niegan las situaciones negativas	Aceptan las situaciones negativas pero no hace nada al respecto	Son conscientes de las situaciones negativas, las aceptan y tratan de solucionarlas

				en medida de lo posible
Actitud perfeccionista	Pretende que las cosas salgan perfectas todo el tiempo por miedo a cometer errores, desmoronándose al extremo ellos	Intenta siempre que las cosas salgan perfectas y se angustia con los errores	No pretende que las cosas salgan perfectas y se angustia poco con los errores	No pretende que las cosas salgan perfectas y acepta los errores
Ante las dificultades	Se angustia excesivamente	Se angustia poco	No se angustia	No se angustia y busca soluciones esforzadamente
Confianza en si mismo	Al iniciar una actividad ya se percibe como fracasado, sin confiar en sus talentos	Inicia la actividad pensando que puede fracasar, sin considerar sus talentos	Inicia la actividad pensando en el éxito más que en el fracaso, considerando sus talentos	Inicia la actividad y se esfuerza para no fracasar, sin miedo al fracaso, seguro de sus talentos
Aceptación personal	No se acepta a si mismo maximizando los errores y minimizando las virtudes	No se acepta a si mismo pero reconoce sus defectos y virtudes.	Se acepta a si mismo pero le gustaría cambiar muchos aspectos	Se acepta a si mismo tal y como es con defectos y virtudes

ANEXO 8 “Rúbrica para evaluar el juego dirigido”

Indicador	Experto	Hábil	Aprendiz	Novato	Observador
Participación	Participó todas las veces en esta rutina	Participó la mayoría de las veces en esta rutina	Participó en muchas ocasiones	Participó pocas ocasiones	Participó en menos de 5 ocasiones
Actitud	Se muestra contento, accesible y participativo	Mantiene una actitud accesible pero con ciertas reservas	Muestra accesibilidad a ciertas actividades	Permanece enojado y a veces muestra accesibilidad	Permanece enojado o aislado
Grado de involucramiento	Participa abiertamente en todas las actividades con mucho empeño	Participa en la mayoría de las actividades	Participa en las actividades con poco empeño	Esta presente pero se limita a hacer ciertas partes de la actividad	Esta presente pero se niega a cualquier actividad
Cohesión con el grupo	Podía pertenecer a cualquier equipo y puede cambiar de equipo con facilidad	Podía pertenecer a cualquier equipo pero no cambiaba una vez escogido	Participaba con algunos de sus compañeros la mayoría de las veces	Participaba con algunos de sus compañeros pocas veces	Se negaba a participar con sus compañeros