

720079



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y COORDINACION DE PSICOLOGIA EDUCATIVA/COORDINACION DE PRÁCTICAS

“CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE PROMOTOR DE RESILIENCIA EN UNA CASA HOGAR”

INFORME DE PRÁCTICAS INTEGRALES, QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

GARCIA GONZALEZ CLAUDIA

VILLAR MUÑOZ ANA LIDIA

DIRECTORA DEL INFORME:

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

REVISORA DEL INFORME:

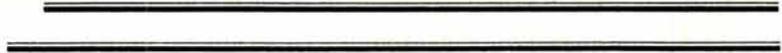
MTRA ELISA SAAD DAYÁN



Facultad de Psicología

MÉXICO, D. F.

2009





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-110
2009
E.2
✓
M.
TR.

H. JURADO

Mtra. Piedad Dora Aladro Lubel

Mtra. Elisa Saad Dayán

Mtra. Milagros Figueroa Campos

Mtro. José Jesús Carlos Guzmán

Mtra. Cecilia Morales Garduño

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Sin lugar a duda este trabajo no hubiera sido posible sin la formación que recibí durante cuatro años y medio en la Facultad de Psicología (U.N.A.M.). Gracias a todos los maestros que contribuyeron realmente en mi formación académica. Especialmente a la *Mtra. Cecilia Morales Garduño* por su invaluable apoyo y asesoramiento tanto en el ámbito profesional como en el personal, en verdad admiro su gran calidad humana.

A las personas que me dieron la vida y que han sido mi mayor orgullo, mis padres, *Gabriel y Marcelina*, les agradezco los sabios consejos que en el momento exacto han sabido darme, agradezco el inmenso amor que a diario me dan, y por confiar en mí, ¡¡los amo!! y en todo momento los llevo conmigo. A mis hermanos, *Rosaura, Raquel, Gabriel y Carlos* por brindarle a su hermana menor tanto cariño y comprensión, gracias porque sin su apoyo este logro no hubiera sido posible.

A *Roberto* que durante este tiempo tuvo la paciencia para apoyarme profundamente y darme la fortaleza y convicción que necesitaba día a día, gracias por ser quien eres y formar parte de mi vida.

A *todos mis amigos* pasados y presentes; pasados por ayudarme a crecer y madurar como persona y presentes por estar conmigo apoyándome en todo momento, también son parte importante de este logro y los recuerdo con mucho cariño. De manera especial a *Erika y Brenda* por ser mis eternas acompañantes en mis alegrías y tristezas, gracias por brindarme su valiosa amistad y compartir conmigo múltiples aprendizajes durante nuestra carrera universitaria.

Quiero agradecer de manera especial a mi compañera de informe y ahora amiga *Ana Lidia Villar Muñoz* por todos los conocimientos que compartió conmigo y por su valioso tiempo dedicado a este trabajo, en verdad te admiro y fue un placer trabajar a tu lado.

Finalmente quiero agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera hicieron posible la culminación de este trabajo y que no las menciono, gracias a todos.

Claudia García González

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que presentamos en este escrito representa, para mí, el final de un ciclo y el comienzo de otro. De este ciclo que concluye me llevo todo lo que me ha dejado la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial la Facultad de Psicología, mis profesores y compañeros; me llevo momentos inolvidables, aprendizajes invaluable y experiencias que han dejado huella.

Muchas fueron las personas que contribuyeron, de una u otra manera, a cubrir uno de los objetivos más importantes que me había propuesto: concluir mi Licenciatura, sin embargo, quiero expresar un especial agradecimiento a:

Mi familia, quién me ha ofrecido su cariño, apoyo y comprensión, y en quien he encontrado la motivación para esforzarme y dar lo mejor de mí. Sobre todo agradezco a mis padres, Jorge Villar Noguéz y Ma. de Lourdes Muñoz Campos, por ser la mayor bendición que la vida me ha dado y a quienes les debo todo lo que soy ahora. Agradezco los esfuerzos y sacrificios que han hecho para darme siempre lo mejor y agradezco, del mismo modo, el buen ejemplo que me han brindado y los valores y principios que me han forjado, siendo éstos la herencia más valiosa que puedo recibir.

A mi novio, *Daniel Hernández Constantino* (mi Danito), le expreso también un profundo agradecimiento por darle un nuevo significado a mi vida, por formar parte de ella y permitirme además formar parte de la suya. El que hoy concluya este ciclo se lo debo en gran medida a él por haberme enseñado lo grandioso de la vida y porque estuvo conmigo y me ayudó a salir adelante cuando las cosas se tornaron confusas y difíciles. Gracias por amarme por lo que soy, por tu comprensión y paciencia y por ayudarme a descubrir aspectos de mí que no conocía. Gracias por ser esa persona tan especial para mí.

A la *Mtra. Cecilia Morales Garduño*, por la confianza que depositó en mí y el apoyo personal que me brindó, por el interés y dedicación que otorgó al trabajo realizado y por permitirme retomar de su experiencia valiosos aprendizajes que me son de gran ayuda en mi formación profesional.

A *mis amigos*, por haber estado conmigo en esta importante etapa de mi vida, por sus ánimos y apoyo otorgados y por su comprensión al tener muchas veces que sacrificar tiempo con ustedes para lograr uno de mis objetivos. En especial agradezco a *Itsia Hernández Constantino* por la valiosa amistad que me ha brindado, por sus consejos, por todo lo que he aprendido de ella, por haberme extendido su mano en tiempos difíciles y por aquellos momentos agradables que hemos pasado juntas.

A *Claudia García González* por animarse a realizar esta aventura conmigo y en quien encontré no sólo una compañera de trabajo sino una gran amiga, con la que compartí nuevas y gratas experiencias. Gracias por la dedicación y empeño que depositaste en el desarrollo de este trabajo.

Este pequeño y gran triunfo es para ustedes, ¡Los Quiero Mucho!

Ana Lidia Villar Muñoz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
1.1. Contextuales.....	11
1.1.1. Problemas psicosociales en México.....	11
1.1.2. Asistencia a la población necesitada.....	16
1.2. Teóricos.....	22
1.2.1. Origen y concepto de resiliencia.....	22
1.2.2. Resiliencia: factores de riesgo y factores protectores.....	26
1.2.3. Modelo ecológico.....	29
1.2.4. Seis pasos para ayudar a fortalecer la Resiliencia.....	31
1.2.5. Aplicar los seis pasos de la rueda de la resiliencia en las instituciones y/o en las comunidades.....	35
1.3. Experiencias similares.....	38
1.3.1. Perfil de un aula de escuela primaria.....	39
1.3.2. Trabajo grupal para equipos de salud.....	41
1.3.3. La migración Rural-Urbana de los "cruceiros" de Naucalpan, lugar de empleo; un estudio de caso.....	43
1.3.4. Proyecto RIO realizado por Casa de la Amistad.....	46
CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTO.....	51
2.1. Población.....	51
2.2. Características del espacio de trabajo.....	51
2.3. Instrumentos.....	52
2.4. Fases.....	53
2.4.1. Inducción y sensibilización.....	53

2.4.2. Detección y/o diagnóstico.....	54
2.4.3. Planeación.....	56
2.4.4. Intervención.....	56
2.4.5. Evaluación.....	74
2.4.6. Comunicación de resultados.....	76
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	78
3.1. Resultados de la fase de detección de necesidades.....	78
3.1.1. Factores de riesgo psicosocial.....	78
3.1.2. Factores protectores ambientales.....	81
3.1.3. Factores protectores internos.....	88
3.2. Resultados de la intervención.....	92
3.2.1. Resultados de enriquecer los vínculos.....	92
3.2.2. Resultados de fijar límites claros y firmes.....	150
3.2.3. Resultados de enseñar habilidades para la vida.....	156
3.2.4. Resultados de brindar afecto y apoyo.....	163
3.2.5. Resultados de establecer y transmitir expectativas elevadas.....	172
3.2.6. Resultados de brindar oportunidades de participación significativa.....	178
3.3. Resultados finales.....	182
3.3.1. Evaluación de factores protectores ambientales.....	183
3.3.2. Evaluación de factores protectores internos.....	191
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	199
REFERENCIAS.....	211
ANEXOS.....	215

CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE PROMOTOR DE RESILIENCIA EN UNA CASA HOGAR

INTRODUCCIÓN

Problemática

En nuestra vida diaria nos encontramos con personas o grupos que viven situaciones de tragedia, verdadero estrés y una gran variedad de problemas psicosociales que traen consigo diversos factores de riesgo que indican una alta probabilidad de daño a la salud y dificultades importantes en el desarrollo socio y psicoafectivo así como en el psicoeducativo.

Uno de los problemas psicosociales con el que más comúnmente nos enfrentamos es la marginación, es decir, todas las circunstancias que surgen con la pobreza (Fernández, 2002, citado en Morales, 2007). Algunos de los factores de riesgo que trae consigo la pobreza son la situación habitacional precaria, la desintegración y disfunción familiar, la violencia intrafamiliar, la falta de una alimentación adecuada, la carencia general de oportunidades culturales, entre otros, que al actuar conjunta y simultáneamente pueden tener un resultado negativo en el crecimiento y desarrollo integral de los niños y las niñas (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, 1998)

A simple vista, estos problemas parecen muy difíciles de superar, sin embargo, la realidad nos muestra que no sólo estas personas o grupos las superan, sino que además salen renovados y optimistas de estas circunstancias. Este tipo de experiencias han sido vividas por distintos grupos a través de la historia, y han sido plasmadas y sistematizadas en distintos estudios, en distintos países y por muchos profesionales. En la actualidad, a esa reacción se le denomina resiliencia, y se le entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente a partir de ellas (Henderson y Milstein, 2003).

La resiliencia es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo y las circunstancias, ésta es además el resultado de un equilibrio entre los factores de riesgo, la persona y los factores protectores que son las características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes.

Como se mencionó anteriormente, para que una persona desarrolle características resilientes, ésta debe contar con factores protectores que disminuyan los efectos de las circunstancias desfavorables. Existen factores protectores internos y factores protectores externos. Los internos se refieren a atributos de la propia persona como por ejemplo la seguridad y confianza de sí mismo, la facilidad para comunicarse, la empatía, entre otros, los cuales contrarrestan los efectos de las situaciones adversas.

Por su parte, los factores externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños, por ejemplo, la familia extendida, el apoyo de un adulto significativo, la integración social y laboral, etc. (Munist y cols., 1998). De esta forma, si el niño o el adulto se desenvuelven en ambientes favorables, éstos pueden desarrollar y mantener características resilientes.

A la luz de estas consideraciones es factible concluir que las instituciones, escuelas, el hogar o la comunidad influyen de manera significativa aportando condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales.

Tomando en cuenta lo anterior, dado que la intervención se llevó a cabo dentro de una institución no gubernamental (Casa-Hogar), se creyó conveniente trabajar con el ambiente de la misma ya que es el espacio donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, brindando de esta manera factores protectores que ayudan a contrarrestar las situaciones de vulnerabilidad y los factores de riesgo que enfrenta la población con la que se trabajó y contribuyendo en la construcción de su capacidad resiliente.

De las diversas investigaciones que sostienen que las instituciones son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, la llevada a cabo por Henderson y Milstein (2003) nos habla sobre la manera en que éstas pueden contribuir al logro de ese objetivo. Los autores sugieren seis pasos que en su conjunto forman una estrategia para promover resiliencia en los miembros de la institución, éstos son: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

Los seis pasos propuestos por Henderson y Milstein conforman el "Modelo de la Rueda de Resiliencia" el cual sirvió como base para el diseño y planeación del programa de intervención que se describe de manera detallada en el presente escrito. Cada uno de los pasos sirvió como punto de partida para diseñar diversas actividades y acciones que ayudaron a construir un ambiente promotor de resiliencia en la institución.

Florecer Casa-Hogar A.C. fue la institución en la que se trabajó, la cual alberga a niños y adolescentes con diversos problemas psicosociales. Esta población proviene de familias de escasos recursos, disfuncionales y/o desintegradas, encontrándose, por tanto, en riesgo de calle, maltrato y abandono, lo que a su vez trae consigo problemas en su desarrollo integral.

El programa de intervención llevado a cabo, además de incluir a los niños y adolescentes que atiende la institución, también incluyó a las mamás de éstos y al personal que labora en la Casa-Hogar, abordando así un modelo ecológico el cual parte de la idea de que si el individuo interactúa con su medio ambiente y ayuda a mejorarlo, podrá también ayudar a mejorarse a sí mismo. Así cada miembro de la institución, al trabajar de manera conjunta, contribuye en el desarrollo y mantenimiento de rasgos resilientes de los demás miembros de la comunidad.

En conclusión, nuestro programa de intervención esta dirigido a promover la conducta resiliente en los niños y adolescentes de la institución a través de la construcción de un

ambiente favorable y el trabajo conjunto de y con todos los miembros de la institución. Por tanto, la experiencia vivida al realizar la intervención pretende brindar una aportación para futuras intervenciones en las que se desee trabajar con poblaciones vulnerables a nivel institucional.

De esta forma, los objetivos generales del presente trabajo son:

- Contribuir en la Institución Florecer Casa-Hogar A.C. al logro de su misión a través del diseño y desarrollo de programas y acciones que faciliten el desarrollo de factores protectores para la promoción de características resilientes en los niños y adolescentes de la Casa-Hogar.
- Aportar mediante un programa de acción y prevención el desarrollo de un ambiente promotor de resiliencia que nos brinde la oportunidad como psicólogas de participar de forma activa y fundamentada ante poblaciones de alto riesgo psicosocial y en un ambiente educativo no formal.
- Diseñar, aplicar y evaluar toda una propuesta que podrá ser utilizada como punto de referencia por otros Psicólogos o profesionales afines que intervengan en ambientes que trabajen a nivel comunitario y que deseen construir un ambiente promotor de resiliencia.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Contextuales

1.1.1 Problemas psicosociales en México

En la actualidad podemos ver diversos problemas psicosociales que atañen a la población Mexicana y los cuales representan un factor de riesgo en el desarrollo integral de las personas. Dentro de estos problemas psicosociales encontramos la pobreza, la desintegración y disfunción familiar, el maltrato infantil y aspectos relacionados con la educación como el rezago y la deserción escolar. A continuación se abordarán dichas problemáticas de manera breve.

a) Pobreza en México

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2007) presenta un estudio donde se expone que en el último año de gobierno de Vicente Fox el número de mexicanos en condiciones de pobreza patrimonial se situó en 44.7 millones (42.6 % del total de la población), es decir, cada uno tenía un ingreso mensual hasta de mil 625 pesos, monto menor al necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, vestido, calzado, vivienda, salud, transporte público y educación

En el informe del organismo sobre las cifras de pobreza, obtenido con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2006 (ENIGH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), se destaca que del total de habitantes del país en pobreza patrimonial, 21.7 millones se situaban en el de pobreza de capacidades, ya que carecían de ingresos mínimos necesarios para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, salud y educación.

Del grupo ubicado en el rango de la pobreza de capacidades, 14.4 millones se encontraba en la pobreza alimentaria, debido a que contaban con ingresos menores al

necesario para cubrir estas necesidades, correspondientes a los requerimientos establecidos en la canasta básica alimentaria del INEGI y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Ahora bien, de acuerdo con Araceli Damián, profesora investigadora de El Colegio de México (citado en Batres, 2007) al combinarse el número de pobres con la intensidad de la pobreza se obtiene el número de pobres equivalentes. En ese sentido, Iztapalapa encabeza la lista con 25.5 % de todos los pobres equivalentes del Distrito Federal y le siguen Gustavo A. Madero con 14.6 % de todos los pobres de la ciudad, Álvaro Obregón con 7.9 %, Tlalpan con 6.8 %, Xochimilco y Coyoacán con 5.6 %, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc con 5.1 %, Tláhuac con 4.5 %, Iztacalco y Azcapotzalco con 4.4 %, Miguel Hidalgo con 2.8 %, Magdalena Contreras con 2.7 %; en tanto Milpa Alta tiene 1.8 % de todos los pobres del Distrito Federal, Cuajimalpa 1.6 % y Benito Juárez sólo 1.5 %.

b) Desintegración y disfunción familiar

La familia ha sufrido procesos evolutivos a través de la historia, hasta llegar a la época actual, en que parece que se encuentra en crisis, por influencia de diversos factores, como son la pérdida de los valores éticos tradicionales, la crisis económica del país que afecta al núcleo familiar, los divorcios, etc., los que conllevan en la mayoría de los casos a provocar la desintegración del núcleo familiar.

La desintegración familiar es uno de los grandes problemas que enfrenta nuestra sociedad actual, lo cual generalmente afecta en forma muy negativa al desarrollo y bienestar comunitario y nacional, ya que la familia es la base de la sociedad. La desintegración familiar la entendemos como el rompimiento de la unidad o quiebra en los roles de sus integrantes, por su incapacidad de desempeñarlos en forma conciente y obligatoria. Una desintegración familiar es el producto del quebrantamiento de la unidad familiar y la insatisfacción de las necesidades primarias que requieren sus miembros (Saavedra, 2007)

Los factores más comunes y que han contribuido a la ruptura familiar son de diversa índole, en lo económico se encuentra la falta de empleo, la pobreza extrema y el ocio; en lo afectivo, la falta de amor entre la pareja o cualquiera de sus integrantes, los vicios y la desviación de costumbres; en lo cultural, la falta de escolaridad, educación y buenos modales. Debido a todo ello, se considera que los integrantes de una familia se ven obligados a buscar la forma de satisfacerse, tomando a sí una posición individualista y, por ende deteriorando los lazos afectivos y físicos que los une.

En América Latina, Hispanoamérica y en el mundo entero, la desintegración familiar por la separación de las parejas alcanza un nivel alarmante, de tres parejas una se separa materialmente, una mas vive juntos aparentemente y una se conserva unida, lo que pone de relieve la creciente fragilidad de la familia que se enfrenta a las fuerzas del relativismo ético y moral, la pobreza, el materialismo, etc., en donde se aprecian más las actitudes individualistas que reflejan la falta de solidaridad y conciencia de grupo familiar y social (Saavedra, 2007).

Además de la desintegración familiar, otro problema que afecta a las familias en la actualidad es la disfunción familiar. Una familia disfuncional se refiere a todos aquellos estilos de relación y funcionamiento familiar que pueden llegar a causar en alguno o todos los miembros algún tipo de síntoma o malestar psicológico asociado al modo en que el grupo o sistema familiar interactúa (Aspillaga, 2008). Es decir, por diversas causas uno o varios de sus miembros puede llegar a presentar dificultades de diversa índole y que pueden extenderse a otras áreas de sus vidas (escolar, laboral, social, etc.)

Aspillaga (2008) menciona además que pueden ser múltiples causas, independientes o relacionadas entre sí, las que pueden llevar a una familia a causar malestar o enfermedades psicológicas (e incluso físicas) a parte o a la totalidad de sus integrantes. De dichas causas, las más frecuentes que se observan entre los miembros de una familia son: agresividad, maltrato físico o psicológico, relaciones conyugales conflictivas, adicciones a drogas o alcohol, enfermedades mentales, enfermedades crónicas, factores externos asociados a pobreza, hacinamiento, etc.

c) Maltrato infantil

La Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Descuido de Menores comparó las definiciones de maltrato de 58 países. Con base en esta comparación en 1999 la Reunión de Consulta sobre la Prevención del Maltrato de Menores, de la Organización Mundial de la Salud, redactó la siguiente definición: "El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder" (Organización Mundial de la Salud, 1999, citado en Villatoro, Quiroz, Gutiérrez, Díaz y Amador, 2006).

Villatoro y cols. (2006) afirman que en nuestro país no se conoce la prevalencia exacta de niños/as víctimas de maltrato infantil ya que los estudios que existen sólo muestran facetas parciales de este problema. Los datos sistematizados con que cuenta México provienen de las pocas denuncias que se hacen, muchas de las cuales no pueden ser comprobadas, y de las investigaciones realizadas en algunos centros hospitalarios en donde los/as niños/as son llevados para recibir atención médica aduciendo otras causas.

El Programa de Prevención al maltrato Infantil del Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF-PRENAM), reportó que en el 2006 se recibieron 36 mil 32 denuncias sobre maltrato infantil y de estas cifras solo se comprobó el maltrato en 22 mil 437 casos. De los menores atendidos en el 2006 a nivel nacional, el 0.2 % presentó explotación sexual comercial, el 2.1 % explotación laboral, el 3.9 % abuso sexual, el 10.2 % abandono, el 12.8 % negligencia, el 21.4 % abuso emocional, el 23 % maltrato físico y el 29.8 % omisión de cuidados (INEGI, 2008).

Así mismo, el DIF, reporta que del total de casos denunciados, sólo en 14% de ellos se dio parte a las autoridades de procuración de justicia. Los maltratos fueron dirigidos casi en la misma proporción en contra de niños (51%) que de niñas (49%). Esta

organización también nos reporta que la madre es la mayor responsable del maltrato infantil, cubriendo el 47 % del total responsable, le sigue el padre con un 29 %, ambos padres y padrastros 5 %, madrastras y tíos 3 %, abuelos 2 % y otros 5 %.

d) *Aspectos educativos: Rezago educativo y deserción escolar*

Fuentes (2007) nos dice que pese a los avances en su sistema de enseñanza, nuestro país enfrenta retos mayores en la materia. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala, de acuerdo a sus estadísticas, que en México hay más de un millón de niños que no tienen garantizado el derecho a asistir a la escuela. La gran mayoría son quienes viven en mayores condiciones de pobreza y marginación, en particular en el ámbito rural e indígena.

En 2005, el número de niños de entre 6 y 14 años era en el país de 19 millones 317 mil 979 y solo asistían a la escuela 17 millones 837 mil 527 menores, es decir, el 92.3 % de la población en edad escolar, esto según los *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006*, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Entre 40 y 50% de quienes inician la primaria a los seis años logran a los 18 ingresar a alguna institución de educación superior. Esto se relaciona con el hecho de que en México, con la información disponible a 2004, se registró una tasa de deserción escolar promedio de 1.4% en primaria, pero con desigualdades regionales marcadas: en el Distrito Federal prácticamente esta problemática no existe, pero en Chiapas, Guerrero, Chihuahua, Oaxaca y Veracruz las tasas duplican a la media en el país. En el caso de la secundaria, la deserción es mayor, pues el promedio nacional es de 7.4%, y las tasas más elevadas las presentaron para el ciclo 2004/2005 en Guerrero, Michoacán y Jalisco.

Aunado a la deserción escolar, en México hay altos porcentajes de reprobación y repetición de grados. El porcentaje de reprobación en primaria es de 4.1 (490 mil 492

menores repiten el ciclo); en secundaria de 17.6 (un millón 33 mil 876 alumnos reprobados) y 37.7% en bachillerato (un millón 239 mil 432 alumnos).

Asimismo, destaca que en 2005 para la educación primaria se registró 9.1% de estudiantes que acuden a la escuela con extraedad grave, es decir, alumnos que han repetido al menos una vez o que rebasan en más de un año el ciclo escolar que correspondería a su edad. Esta característica es mayor para la secundaria, pues en 2005 el total de alumnos con extraedad grave fue de 10.8 %.

El analfabetismo también está presente en la población mexicana. De acuerdo con el Segundo Censo de Población del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 2005, 8.4% de la población mayor de 15 años era analfabeta, esto es, un millón 622 mil 710 personas que no saben, como mínimo, leer y escribir un recado.

En nuestro país, además, las diferencias en el nivel educativo se hacen evidentes si se compara la formación que reciben alumnos de escuelas privadas y los de colegios públicos. Calificaciones obtenidas en las pruebas Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) indican que las escuelas privadas tienen mejores resultados. En nuestro país, 87% de los estudiantes (15 millones 518 mil 648) asiste a escuelas públicas.

1.1.2 Asistencia a la población necesitada

Las sociedades, a lo largo del tiempo, han ideado formas para satisfacer las necesidades de grupos sociales con carencias; en la actualidad, el Estado y las organizaciones civiles o no gubernamentales y religiosas, a través de programas específicos, dirigen acciones focalizadas a aquellos grupos. Fletes (2008) menciona que se han distinguido tres formas de atender las necesidades de individuos o grupos que por ellos mismos no pueden satisfacerlas plenamente:

a) Asistencia Social (Organizaciones Gubernamentales)

Una definición general que trata de englobar lo que se entiende por asistencia social, consiste en que se trata de un conjunto de disposiciones legales y de acciones llevadas a cabo por las instancias gubernamentales en su plano federal, estatal y municipal, dirigidas a atender las necesidades básicas, pero también urgentes, de individuos y grupos de individuos que no están en condiciones de satisfacerlas por ellos mismos. Por tanto, la asistencia social es parte de la responsabilidad estatal para con los ciudadanos que presentan carencias urgentes o que ponen en riesgo, en general, su desarrollo. Tienen un carácter emergente, es decir, se dirige a satisfacer situaciones o necesidades urgentes; así como un carácter temporal, es decir, no tiende a otorgarse por largos períodos de tiempo.

b) Filantropía (Organizaciones no Gubernamentales)

Lo mencionado anteriormente es el tipo de asistencia que otorga el estado, sin embargo, la filantropía es otro tipo de asistencia que realizan otras entidades. Mientras la asistencia social se deriva de un mandato legal y es realizada por las instancias gubernamentales, la filantropía surge como una acción voluntaria individual, de pequeños grupos o empresas, a las que suele denominarse de la sociedad civil. La asistencia filantrópica es llevada a cabo por las Organizaciones no Gubernamentales que se originaron por que era insuficiente el apoyo que recibía la sociedad de las Organizaciones Gubernamentales administradas por el Estado.

Las Organizaciones no Gubernamentales (ONG'S) son todas aquellas organizaciones que agrupan a dos o más personas, bajo una denominación o razón social formal o informal (A.C., I.A.P., S.C., o sin registro legal alguno pero existentes en la realidad), que prestan un servicio comunitario y de beneficio a terceros sin fines lucrativos. Su membresía está compuesta por voluntarios y el financiamiento generalmente proviene de diversas fuentes: personas particulares, Estados, organismos internacionales, empresas, otras ONG, etc.

El término Organizaciones no Gubernamentales surge de la Organización de las Naciones Unidas, que como se sabe es una Organización de Estados soberanos representados por sus gobiernos los cuales son los únicos que se pueden afiliar a la misma, razón por la cual crean esta denominación para designar a todas aquellas entidades que prestan un servicio sin ser una entidad gubernamental ni tampoco una empresa privada. Se encuentra además todo tipo de fines para estas instituciones, casi todos asistenciales, como son: orfanatos, asilos, hospitales, montes píos, escuelas de oficios, seminarios y una gran variedad más (Fundación Murrieta, 2003).

Según datos del Centro Mexicano para la Filantropía, en México existen cerca de 5 mil 700 organizaciones de la sociedad civil o no gubernamentales, de las cuales 30% aproximadamente son instituciones de asistencia privada (IAP) y están ubicadas en 14 estados de la República Mexicana y en el Distrito Federal. En el D.F. operan de manera regular alrededor de 400 instituciones, clasificadas de acuerdo con la población y el tipo de servicio que brindan: niños y jóvenes; adicciones, discapacidad y rehabilitación; ancianos; atención médica; atención educativa; otros servicios asistenciales. En este sector se involucran todas las capacidades de quien colabora en las organizaciones de la sociedad civil: habilidades, entrega, capacidad profesional y, sobre todo, tener claro cómo lograr que esos servicios contribuyan a mejorar las condiciones de vida de los beneficiarios (Beristain, 2008).

La asistencia que enmarca el trabajo que realizan las organizaciones de la sociedad civil es sin fines de lucro, y también implica cambiar la idea de que si no se tienen recursos económicos, no se puede ayudar, pues existen otros caminos, como el trabajo voluntario o la donación en especie.

A nivel local las organizaciones no gubernamentales pueden ser creadas para ayudar a los niños de la calle, alfabetización, superación de la pobreza, facilitar el acceso a vivienda y bienes, realizar investigación social, educación popular, defensa del medio ambiente, defensa de los derechos de los consumidores, ayuda social, promoción cultural, integración social, entre muchas otras.

c) Caridad (Organizaciones Religiosas)

Por último tenemos la asistencia que brindan las asociaciones religiosas. Las acciones implementadas por las iglesias, orientadas básicamente por la caridad, que si bien tienen un carácter voluntario están regidas por principios y programas propios de la iglesia a la cual pertenecen y suelen ser parte de una misión y un medio para redimir pecados.

La asistencia como medio.

En México, el 30.6% de la población vive en situación de grave pobreza (Boltvinik y Damián, 2006), lo que da como resultado graves problemas psicosociales y educativos que afectan a la niñez mexicana, tales como: la desigualdad social; la desintegración y disfunción familiar; el bajo rendimiento académico, el rezago educativo y la deserción escolar; la conducta antisocial y problemas de salud pública, como las adicciones, deficiencia en los hábitos alimenticios, entre otros, condiciones que afectan de manera importante a niños y adolescentes, impidiéndolos que disfruten de sus derechos básicos (Morales, 2007).

Un número importante de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se avocan al trabajo de protección y asistencia a la niñez que se encuentra en riesgo, planteándose como objetivo principal el bienestar integral de niños, adolescentes y su familia, proporcionando el tratamiento temprano a problemáticas originadas por la pobreza extrema como: violencia, maltrato, abandono, desnutrición, desescolarización, exclusión laboral, entre otras. Grupos de personas se asocian bajo figuras de asociaciones civiles (A.C.) y de instituciones de asistencia privada (I.A.P.), a fin de contribuir en la atención a estos infantes y adolescentes.

Todos los niños y niñas tienen derecho a la asistencia en la cantidad y calidad adecuadas. Pero la asistencia no es un fin, sino un medio; más aún, debe ser bien hecha, a tal punto que el asistido se libre de ella. Esta idea implica que el asistido

transite de una posición de carencia y dependencia hacia otra de superación y autonomía, en donde la asistencia sea un punto de apoyo para lograrlo. La asistencia vista de este modo puede significar la diferencia entre superar o no las carencias presentes que permitirán sentar las bases para un mejor futuro de niños y jóvenes nacidos en la pobreza, con todas las dificultades de desarrollo que ello significa.

Florecer Casa-Hogar, A.C.

Florecer Casa-Hogar, A.C., es una organización no gubernamental que brinda asistencia a niños y adolescentes que se encuentran en situaciones de riesgo, la cual se constituye en el mes de Agosto del año 2003. Nace de las convicciones y experiencias de sus fundadoras para dar una atención de calidad y mejora continua a dicha población.

Desde sus inicios, esta organización ha buscado la unión de experiencia y formación académica y profesional en el campo administrativo, pedagógico, psicológico, social y fiscal, entre otros, logrando así un equipo homogéneo en ideales pero multidisciplinario en los servicios que requiere la niñez desprotegida.

Del año 2003 a la fecha, la labor de Florecer Casa-Hogar A.C se remite a diversas acciones de apoyo a la niñez tales como canalizaciones, orientación familiar, y becas educativas. En el mes de Julio del 2007 la institución decide tomar bajo tutela a 21 niños que se encontraban en situación altamente vulnerable, obteniendo el principal apoyo de las mamás de estos niños las cuales se adhieren a la decisión de Florecer y contribuyen en la búsqueda de una nueva casa, así como en su limpieza y organización.

De esta forma el 13 de Agosto del año 2007 se inicia la operación de la nueva Casa-Hogar, que actualmente atiende a 20 niños y adolescentes (en modalidades de residentes, internos, medio internos y externos). Florecer, desde entonces se ha enfocado a la creación de alianzas institucionales, buscar apoyos de amigos y

particulares para dar estructura y cumplir las metas y los objetivos planteados. Su compromiso es ofrecer a los menores de la Casa-Hogar los apoyos necesarios para la aplicación de sus derechos y la promoción de un sano desarrollo integral.

Es importante mencionar que dentro de los apoyos institucionales con los que cuenta la Casa-Hogar está el que les brinda la Facultad de Psicología de la UNAM, la cual dentro de su Área Educativa incorporó como escenario de prácticas dicha institución en el año 2007. No obstante, el programa de prácticas integrales a cargo de la Mtra. Cecilia Morales Garduño, ha trabajado con esta población desde hace tres generaciones, incluyendo la nuestra; hemos realizado programas de intervención teniendo como hilo conductor el desarrollo de Rasgos Resilientes en los niños y adolescentes que aquí se atienden. Algunos de los trabajos realizados por las dos generaciones pasadas estuvieron asociados con autoestima, solución de problemas, lectoescritura, habilidades sociales, entre otros, los cuáles se trabajaron únicamente con grupos específicos y no con la totalidad de la población.

La misión de Florecer Casa-Hogar A.C 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. Su visión es ser una institución con un modelo de atención exitoso y por lo tanto formadora de personas en y con los valores de la misma, es decir, personas participativas, íntegras, subsidiarias, amorosas y visionarias.

Florecer, implica una filosofía que identifica al desarrollo de la niñez en todas sus etapas y necesidades. Las oportunidades que se ofrecen van de la mano con un crecimiento armónico de su persona, nutrición, salud, educación, socialización, cultura, espíritu, familia y valores. Así como el desarrollo óptimo de todas sus potencialidades y capacidades.

Sus servicios y programas promueven el saber ser, saber hacer y saber convivir, conformando una comunidad formadora de personas integrada por l@s Niñ@s y

Adolescentes, sus Madres, Padres o Tutores, el Personal, el Voluntariado, los practicantes y prestadores de servicio social y el Consejo Directivo, teniendo como eje fundamental el Respeto a la Persona.

En cuanto a la infraestructura física de la Casa-Hogar, el terreno mide aproximadamente 460 m². y 380 m² de construcción. La casa está dividida en 2 partes por el patio central. En la parte delantera de la casa hay 7 cuartos, de los cuales 2 de ellos son salas, 2 son oficinas (la oficina del contador y la dirección), los tres restantes son un baño, el cuarto de cómputo (también utilizado como bodega) y la cocina. El patio cuenta con un jardín, patio de concreto, una alberca (no está en uso), un baño y una cochera. También hay 2 lavaderos.

En la parte trasera de la casa se encuentra un salón destinado para que los niños realicen ahí sus tareas y también se utiliza de comedor. Además, en esta parte de la casa están los dormitorios de los niños. Éstos son 2, uno está en la parte de abajo (destinados para los niños pequeños) y cuenta con su baño propio. En el dormitorio de arriba se quedan los niños mayores, hay dos habitaciones y 2 baños más.

El equipo operativo de la institución esta constituido por la directora general, la directora adjunta, la señora responsable de la cocina, limpieza y atención de la casa y la señora responsable del cuidado de los niños (Guía).

1.2 Teóricos

1.2.1 Origen y concepto de Resiliencia

Aunque el estudio científico de la resiliencia sea reciente, emergiendo de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología, la esencia del concepto no lo es y resulta interesante retroceder en la historia de las ciencias para descubrir su aparición y describir su evolución.

Desde hace tiempo, un creciente número de estudios ha puesto en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdidas y abandono, o simplemente las tensiones comunes de la vida) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia. De estos estudios ha surgido el concepto de *resiliencia*, que nos plantea que las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas.

Aparición del concepto

Especializándose en la investigación del riesgo, en el año de 1970 Anthony, se introdujo en un nuevo campo científico, que desarrollaba entonces su vocabulario, su método de investigación y su población de sujetos, conocida también como “niños de alto riesgo” (Anthony, 1982, citado en Manciaux, 2003). En esta época el objetivo de los investigadores era observar el desarrollo del niño de alto riesgo antes de que aparecieran patologías, para descubrir cómo y en qué grado moldean su vida los riesgos afrontados, las vulnerabilidades y las inmunidades que aporta en esas situaciones, así como las defensas, competencias y capacidades para enfrentarse que se ha forjado para sobrevivir psicológicamente.

Es entonces cuando se introduce el concepto de vulnerabilidad que da cuenta de una intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce a una desadaptación (Rutter, 1990, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Al emplear este concepto se considera además que los individuos no son iguales ante el riesgo.

Para aclarar esta idea Anthony usó la metáfora de las tres muñecas: de cristal, plástico y acero. Si se expone a las tres muñecas ante el mismo riesgo: recibir un martillazo igual de fuerte, la primera se rompe, en la segunda aparece una cicatriz imborrable y la tercera aguanta. Sin embargo, el autor fue consciente de que la suerte de las muñecas sería distinta si su ambiente pudiese hacer de amortiguador. Además se dio cuenta de

que este modelo no podía trasladarse fácilmente al niño porque hay que considerar la disposición genética, las diferencias de constitución, las enfermedades físicas, los traumas debidos al ambiente, entre otras cosas.

Se creía que los niños considerados como vulnerables evocaban sensibilidades y debilidades reales y latentes, inmediatas y diferidas ante los riesgos, lo que provocaba el desarrollo de algunas patologías. Así, los trabajos sobre vulnerabilidad se desarrollaron y complicaron, realizando investigaciones para demostrar qué aumenta la vulnerabilidad en el niño, centrándose más en el riesgo que corren algunos niños de padecer patologías

A partir de los estudios sobre los niños de alto riesgo, paralelamente al concepto de vulnerabilidad surgió la tendencia opuesta: la de invulnerabilidad. Se vio que algunos niños de riesgo no desarrollaban los trastornos predichos sino que mostraban una admirable invulnerabilidad, la cual puede considerarse como una fuerza, una capacidad de resistencia al estrés, a las presiones y a situaciones potencialmente traumáticas (Solnit, 1982, citado en Manciaux, 2003).

Con el concepto de invulnerabilidad se aludía a algunos niños que parecían constitucionalmente tan fuertes que no cedían frente a las presiones del estrés y la adversidad. No obstante, esa referencia al niño invencible no permitió a los investigadores descubrir qué hace que las personas puedan liberarse de las adversidades, además este concepto resultaba confuso y equivocado por diversas razones según Rutter (1985). Las críticas que este autor hace al concepto de invulnerabilidad son las siguientes:

El concepto parecía implicar una resistencia absoluta al daño, sin embargo, nadie tiene una resistencia absoluta, unos individuos son más resistentes que otros, pero todos tienen sus límites. La resistencia al estrés no es absoluta en tanto que no es estable en el tiempo y varía de acuerdo a la etapa del desarrollo de los niños y de la calidad del estímulo. Las raíces de la resistencia provienen tanto del ambiente como de las

características intrínsecas del individuo, además, el grado de resistencia no es estable, sino que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo a las circunstancias.

Por estos motivos, en la actualidad se utiliza preferentemente el concepto de resiliencia, abandonando el modelo de vulnerabilidad, pues aunque permitía evidenciar dificultades de adaptación y problemas de conducta en niños que han vivido sucesos adversos, no permitía entender por qué algunos de esos niños de alto riesgo no sucumben a la patología. Del mismo modo, el concepto de invulnerabilidad fue remplazado por el de resiliencia debido a las críticas que hace Rutter (1985), cuando contrapone a la resiliencia ante este concepto. Así, los investigadores estudiaron entonces las competencias de esos individuos resistentes, sus capacidades para el afrontamiento y sus estrategias de ajuste, naciendo así un nuevo modelo: el de la resiliencia y los factores de protección.

Definición de resiliencia

El vocablo *resiliencia* tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

En la actualidad no hay en la literatura científica una definición consensuada de lo que es resiliencia, sin embargo, a continuación, se exponen algunas de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto, tales definiciones las encontramos en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997):

- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, Institute on Child Resilience and Family, 1994).
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa

de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).

- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).
- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.
- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.

1.2.2. Resiliencia: Factores de riesgo y factores protectores

La resiliencia es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo y las circunstancias, ésta es además el resultado de un equilibrio entre los factores de riesgo, la persona y los factores protectores. Rutter (1990, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) señala que es importante identificar tales factores en tanto que éstos permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de desarrollo del niño.

Un factor de riesgo es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998). Se ha observado que las probabilidades de padecer daños pueden surgir de sujetos que concentran en sí los factores de riesgo, formándose en individuos de alto riesgo. Otro aspecto reside en las personas generadoras de riesgo; por ejemplo, aquellos adolescentes y jóvenes que parecieran buscar o generar situaciones de riesgo a través de comportamientos que aumentan reiteradamente.

Los factores de riesgo pueden agruparse, para fines de estudio, en cuatro categorías:

- 1) Una situación familiar perturbada: en donde se incluyen trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencia familiar, separación de los padres, entrega a otro familiar, etc.
- 2) Otra categoría engloba los factores sociales y ambientales: podemos citar la pobreza o una situación socioeconómica mediocre, hábitat pobre, entre otros.
- 3) Los problemas crónicos de salud sea del niño o de su entorno íntimo forman otro conjunto de factores de riesgo como por ejemplo una deficiencia física o una enfermedad grave.
- 4) Por último, hay que distinguir las amenazas vitales que la guerra, las catástrofes naturales o los traslados forzados constituyen para el niño.

Es importante recordar que los factores de riesgo no actúan de modo aislado, si no que se deben de tomar en cuenta muchos indicios: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, así como los elementos temporales: la edad del niño y el ciclo de vida individual y familiar.

Por otro lado, los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y

Grotberg, 1998). En lo que concierne a los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio tales como: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral que actúan reduciendo la probabilidad de daños.

Los factores protectores internos, se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza en sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía, etc. que ayudan a contrarrestar los efectos desfavorables. Es importante señalar que si bien los factores protectores internos se relacionan más con características inherentes a la persona, muchos de ellos se desarrollan, mantienen y fortalecen por medio de las interacciones adecuadas del medio con el individuo.

Ahora bien, el concepto de factor protector alude a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo, sin embargo, esto no significa en absoluto que ellos tengan que constituir experiencias positivas o benéficas como lo expone Rutter (1985, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997):

- Un factor protector puede no constituir un suceso agradable. En ciertas circunstancias los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares. Por supuesto, en otras circunstancias puede darse el efecto contrario; es decir que, los eventos estresantes actúen como factores de riesgo.
- Los factores protectores, a diferencia de las experiencias positivas, incluyen un componente de interacción. Las experiencias positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable.

- Un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona.

Concepto de mecanismo en los procesos de vulnerabilidad y protección

Al hablar de factores de riesgo y protección, más que considerarlos a ambos sólo como atributos permanentes o experiencias, deben verse como procesos que se relacionan con momentos claves en la vida de una persona, ya que tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactivos.

Rutter (1990, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) nos indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan.

Resulta de mayor precisión utilizar el término de mecanismo protector cuando una trayectoria que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo. De igual modo, un mecanismo será considerado de vulnerabilidad cuando una trayectoria previamente adaptativa se transforma en negativa. Por estos motivos no es suficiente afirmar que, por ejemplo, el logro escolar o la autoeficacia son protectores (aunque lo son); debemos preguntarnos cómo estas cualidades se desarrollaron y cómo cambiaron la trayectoria de vida y de allí concluir que son de hecho positivos.

1.2.3 Modelo ecológico

El modelo ecológico para la intervención comunitaria tiene como objeto de estudio la relación existente entre el organismo humano (cuerpo-mente-espíritu y sus procesos social, psicológico y espiritual) y su entorno que incluyen aquello que rodea al ser humano (ambientes natural y físico) y las influencias sociales y culturales de las interacciones entre individuos y grupos.

Por tanto, se concibe el ambiente ecológico como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona, a los objetos a los que responde, o a las personas con las que interactúa cara a cara. Se le atribuye la misma importancia a las conexiones entre personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona, esto, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente, este complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato se le denomina *microsistema*.

Siguiendo por esta línea Bronfenbrenner (1987), utiliza el concepto de *mesosistema*, el cuál comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). Un mesosistema es por tanto un sistema de microsistemas, el cual se forma o amplía cuando la persona entra a un nuevo entorno.

Además de los contextos de desarrollo mencionados anteriormente, existen dos conceptos más que involucran entornos que producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona. *Un ecosistema* se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

El macrosistema, por su parte, se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias. (Bronfenbrenner, 1987).

Los fundamentos teóricos que articulan el modelo se derivan de la biología, la ecología, la psicología social, la microsociología y la dinámica de grupos, ofreciendo de esta

manera una visión integral del sujeto que nos permite analizar no sólo al individuo y sus procesos, sino también la relación que aquél establece con el medio que lo rodea, para incidir en un cambio personal y en un verdadero cambio comunitario.

De esta forma, las intervenciones que tiene como base el modelo ecológico deberán poner un énfasis particular en ofrecer métodos de autorregulación y autoayuda que permitan al sistema sobre el cual se trabaja mantener los elementos que propiciaron un cambio positivo y que faciliten la resolución de problemas futuros de modo cada vez más efectivo, propiciando experiencias de crecimiento personal, grupal y comunitario.

La importancia de la participación comunitaria, el enfoque riesgo-protección y la teoría de resiliencia, aunados a la visión ecológica del mundo que ofrece el presente modelo (el cual parte de la idea de que si el individuo interactúa con un medio ambiente y ayuda a mejorarlo, podrá ayudar a mejorarse a sí mismo, que se preocupa por todo el ambiente de una institución o de una comunidad determinada, más no por el individuo enfermo únicamente) nos lleva a la innegable necesidad de lograr que la gente comprenda que la marginación es un problema que debe movilizarnos a todos y que se encuentra relacionado con muchos otros factores humanos, logrando así que tanto los adultos como los jóvenes y los niños organicen sus acciones y participen, de manera conjunta, en el trabajo hacia el cambio. Con esta visión la responsabilidad social de las comunidades se centra en modificar los ambientes que rodean a las personas, principalmente a niños y adolescentes, pues ambos aún se encuentran en desarrollo.

1.2.4 Seis pasos para ayudar a fortalecer la Resiliencia

Las diversas investigaciones sobre el riesgo y la resiliencia recalca que las instituciones son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias necesarias para salir adelante en la vida.

De estas investigaciones Henderson y Milstein (2003) sugieren seis puntos relevantes que muestran de qué modo las instituciones, así como las familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomenten los factores protectores individuales. Estos seis pasos conforman una estrategia para promover resiliencia en los integrantes de las instituciones y se denomina "Modelo de la Rueda de Resiliencia":

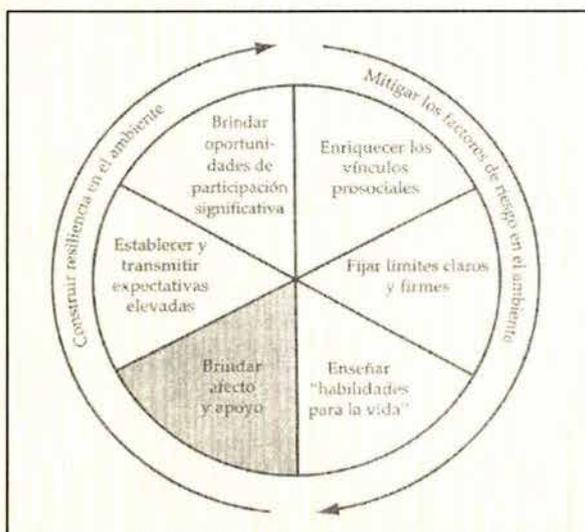


Imagen 1. La Rueda de la Resiliencia

Pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo

Las investigaciones sobre los factores de riesgo, que abarca cientos de estudios a lo largo de varias décadas, llegaron a la conclusión de que la bibliografía sobre el riesgo indica tres estrategias principales para mitigar el efecto del mismo en la vida de niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia (Hawkin y Catalano, 1990, citado en Henderson y Milstein, 2003).

1. *Enriquecer los vínculos.* Implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad 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 que respondan a las expectativas de conducta deseables. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los niños y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se esperan cumplir. El contar con límites claros y firmes permite que el individuo supervise el cumplimiento y autocumplimiento de las normas, desarrollando así, autonomía, responsabilidad y control de sus actos.
3. *Enseñar habilidades para la vida.* Incluyen: la cooperación; la resolución de conflictos; las estrategias de resistencia y asertividad; las destrezas de comunicación; la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se les enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje y para ayudar a los adultos a participar con interacciones eficaces dentro de las instituciones.

Pasos 4 a 6: Construir resiliencia

Las investigaciones de resiliencia aportan tres pasos adicionales importantes para propiciarla. Benard (1991, citado en Henderson y Milstein, 2003) sintetizó estos datos en las siguientes recomendaciones, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad.

4. *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Se considera que este es el elemento más crucial de todos los que promueven la resiliencia. De hecho, parece casi imposible “superar” la adversidad sin la presencia de afecto y apoyo, los cuales se ha visto que no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo este apoyo y afecto es brindado por los docentes, vecinos, trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992, citado en Henderson y Milstein, 2003), u otros adultos significativos en la vida de las personas así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos y niños. Actualmente se reconoce que un ambiente afectivo también resulta esencial como base de sostén para el éxito personal.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas para producir efectos que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos niños son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esta estrategia significa otorgar a los niños, a sus familias y al personal que trabaja en la institución una alta cuota de responsabilidad de lo que ocurre en la misma dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros, es decir, se le otorga la oportunidad de una participación activa a todos los miembros de la institución.

Aplicados en combinación estos seis pasos han dado como resultado en los niños una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la institución, un mayor compromiso con las reglas, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas o algunas otras situaciones que pongan en peligro la vida de la

persona (Hawkins, 1992, citado en Henderson y Milstein, 2003). Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para desarrollar resiliencia en niños y adultos.

1.2.5 Aplicar los seis pasos de la rueda de la resiliencia a las instituciones y/o en las comunidades

1. *Enriquecer los vínculos.* Existen varios medios de incrementar los vínculos con las instituciones. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en actividades de la institución convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la misma, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos. También es conveniente instalar centros de recursos parentales y hacer que los padres tengan voz en la conducción de la institución para construir la fuerte participación de familia en la actividad de ésta.

El aprendizaje traducido en un óptimo rendimiento académico suele ser un vínculo prosocial muy potente dada la importancia que se da a este aspecto en las sociedades alfabetizadas. Sin embargo, los niños también necesitan una variedad de actividades durante su estancia en la institución para incrementar y enriquecer sus vínculos. Algunas actividades interesan a ciertos niños con los que incrementan su vínculo, y otras son de interés para otros; es fundamental que se les ofrezca arte, música, teatro, todo tipo de deportes, tareas de servicio comunitario y clubes de diversas clases. Un ambiente que incluya cada uno de los pasos siguientes también tenderá a incrementar la vinculación.

2. *Fijar límites claros y firmes.* Este es otro paso, que funciona mejor si se incorporan varios pasos constructores de resiliencia. Por ejemplo, es importante que los niños participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de no cumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa, antes que punitiva.

Las investigaciones sobre la prevención indican que es conveniente que las políticas y procedimientos institucionales hagan referencias concretas, a ciertas conductas de riesgo, como el uso del alcohol u otras drogas, los comportamientos violentos, y la pertenencia a pandillas delictivas. Estas referencias debe expresarse en forma adecuada al nivel de desarrollo de los niños.

También es importante que el personal, los padres y los niños conozcan y comprendan las políticas de la institución. Por ejemplo, se pueden dibujar carteles que reflejen esas políticas y ser colgados en las paredes. En algunas instituciones se ha adoptado un enfoque positivo y reforzador redactando las políticas institucionales en términos de una lista de derechos de los niños (ser respetado, sentirse seguro, estar libre de las drogas, ser tratado con afecto, etc.) que es enviada a los hogares y firmada por cada niño y un miembro de su familia.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Esto puede efectuarse de diversos modos. Uno de ellos es propiciar un entorno cooperativo, que incorpore naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Las habilidades para la vida pueden inculcarse como un curso normal de acción cuando los niños son enviados con algún personal de la institución por haber incurrido por mala conducta. Esta es una consecuencia natural que ayuda al niño a construir su propia eficacia: los niños identifican las habilidades que pueden servirles para evitarse problemas en el futuro y luego las aprenden. Las investigaciones realizadas muestran que los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por lo que es útil determinar todas las maneras en que los niños pueden enseñar habilidades para la vida a otros.

4. *Brindar afecto y apoyo.* Este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actividades que construyen resiliencia, pero debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los niños, saber sus nombres, estimular a los de reciente ingreso, investigar e intervenir cuando alguno de ellos se enfrenta a circunstancias difíciles. El brindar apoyo y afecto requiere conceder

tiempo para la construcción de relaciones favorables, también, implica construir un modelo de intervención eficaz para los alumnos que están teniendo problemas, así como detectar y aprovechar sus fortalezas.

Los programas de incentivos que ofrecen a cada niño una oportunidad de éxito, como ser premiados ya sea en el momento de hacer algo bien o en reuniones especiales para celebrar "buenas acciones", son formas efectivas de brindar afecto y apoyo. El personal de la institución también puede ayudar a las niñas y los niños a encontrar su resiliencia personal, aquéllos deben estar atentos a sus manifestaciones y deberán responder a ellas diciendo cosas como "tu comprensión de lo que ocurre en tu casa es un punto realmente favorable", o "tu capacidad de encontrarle el lado humorístico a la situación es un modo increíblemente positivo de lidiar con lo que esta pasando", o "me admira como te apartas de esa situación para cuidarte y sobrellevarla".

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Benard (1993, citado en Henderson y Milstein, 2003) describe varias maneras en que las instituciones pueden implementar este paso constructor de resiliencia. En primer lugar, los mensajes del personal a los niños deben componerse en declaraciones como "convéncete de que puedes, esfuérzate y usa el ingenio" y "esta tarea que te pido que hagas es importante; se que tu puedes hacerla y no me daré por vencido contigo". La institución debe promover oportunidad de participación significativa por parte de los niños, proporcionar una gran cantidad de actividades variadas en las que se tomen en cuenta sus intereses, e inteligencias múltiples para que a partir de esto niños se planteen expectativas más elevadas y se logre un mayor alcance.

Las estrategias que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, antes que la competitividad y se centran en la motivación intrínseca del niño basada en sus propios intereses; también se transmiten asignando un nivel de responsabilidad en los niños haciéndolos participar y tomar decisiones propias. Las expectativas elevadas se expresan al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada niño, y valorando la diversidad.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* La base fundamental de éste paso radica en contemplar a los niños (a) como recursos y no como objetos o problemas pasivos. "No hacer nunca en la institución lo que pueden hacer los niños (a)" debería ser el lema, y cada aspecto de la institución deberá analizarse a efectos de encontrar oportunidades de dar mayor participación a los niños. Por ejemplo, los programas entre pares (incluyendo el de servicio comunitario), y las numerosas actividades y comisiones en la institución son medios de brindar a los niños oportunidades de participación significativa. También algunas instituciones han dejado proyectos enteros a cargo de los niños (a), como elaborar revistas para la institución y la comunidad, con el fin de brindar oportunidades de participación significativa. Es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en toda la institución.

Cuando estas seis condiciones constructoras de resiliencia se cumplen en las instituciones de modo tal que tienen un efecto positivo en todos los niños, es más probable que éstos muestren el perfil indicado.

1.3. Experiencias similares

Antes de describir las experiencias es importante mencionar que se encontraron varios proyectos en los que se trabaja desde una perspectiva de la resiliencia a nivel comunidad o institución, sin embargo en la mayoría de éstos lo que se hace es sólo identificar los factores de riesgo y los factores protectores con los que cuentan las comunidades para enfrentarse a la adversidad y salir fortalecidos, pero en estos proyectos no se hace una intervención como tal para que los integrantes de estas comunidades desarrollaran su conducta resiliente.

Después de esta revisión de investigaciones relacionadas a la temática presentada en este trabajo, encontramos cuatro experiencias que aún cuando no abordan en su totalidad lo que se presenta en el trabajo, son parecidas en algunos aspectos.

De las experiencias que se presentan a continuación, las primeras dos se desarrollan en países extranjeros y las dos últimas se desarrollan dentro del Distrito Federal. El primer caso se desarrolla dentro de un aula de clases, y los siguientes tres en comunidades y/o instituciones.

1.3.1. Perfil de un aula de la escuela primaria

La siguiente reseña de Duncan (1995, citado en Henderson y Milstein, 2003) sobre una aula donde se construye resiliencia fue publicada en el boletín del Western Regional Center for Drug-Free School and Communities (Centro Regional Oeste en Pro de Escuelas y Comunidades Libres de Droga). En ella se describe la clase de la maestra Kathy Cheval, quien "sistemáticamente incorpora a su práctica docente los factores protectores que promueven la resiliencia en los niños.

Alrededor de 28 niños y 4 adultos comparten el aula. Hay un murmullo suave, incesante de actividad. En una mesa, Cheval trabaja con un grupo de lectura; en otra, una maestra asistente ayuda a unos niños a hacer una tarea de lengua. En el grupo de lectura, algunos chicos están sentados en la alfombra alrededor de un equipo de sonido, mientras que otros leen juntos unos libros de gran tamaño. Tres niños están absortos en sus libros, y otros dos leen en voz alta para un padre que presta asistencia voluntaria. Dos alumnos trabajan juntos con la computadora, mientras comentan animadamente los problemas que eligieron y ríen cuando logran resolverlos. Otro voluntario está sentado en un rincón, rodeado por un grupo de chicos que quieren practicar el nuevo vocabulario del día.

Las primordiales relaciones entre los niños son promovidas en esta clase por un conjunto de "derechos y responsabilidades" establecidos por los chicos (por ejemplo, que todos tienen derecho a sentirse seguros, a ser tratados con amabilidad, a que los escuchen y a aprender), los cuales prohíben las groserías y afianzan una conducta social sana. Se han enseñado estrategias de resolución de problemas en situaciones de representación de roles, y se espera que los alumnos las apliquen antes de requerir

la intervención de la maestra. Los adultos presentes en el aula ejemplifican las conductas apropiadas y la aplicación de estrategias para resolver problemas, y las afirman y refuerzan en forma constante. Como consecuencia, los niños se tratan unos a otros con amabilidad y consideración, y están siempre bien dispuestos a presentarse ayuda mutua. Rara vez se producen estallidos de ira o reproches airados: Los alumnos también son responsables de “manejar” el aula: colocan las cosas en su lugar, las limpian después de usarlas y las inspeccionan para asegurarse de que quedaron limpias. “Son más rigurosos de lo que yo sería”, dice Cheval.

El efecto también es promovido a través de la participación en actividades con niños de menor edad. Cada semana, los chicos pasan cierto tiempo con sus “compañeritos de jardín de infantes”, leyéndoles cuentos y compartiendo sus experiencias. “Me encanta leerle a mi compañerita –dice Raquel- y a ella también le gusta”.

Los incentivos acentúan lo positivo. El tiempo que no se pierde puede emplearse en actividades sociales. Las sanciones reflejan consecuencias lógicas; por ejemplo, si un chico tira papeles en el suelo, deberá encargarse de barrer el aula.

Las expectativas respecto de la actividad escolar varían de un niño a otro. De todos se espera que pongan el mayor empeño posible y se los alienta a que así lo hagan, pero Cheval ayuda a quienes lo necesitan. Algunos alumnos reciben asistencia personal de parte de una maestra o asistente, otros son ayudados por sus pares y otros por padres voluntarios.

La participación en el aprendizaje es fundamental... En esta aula, rara vez se ve a un docente “dictando cátedra” a todo el grupo a la vez. Casi toda la actividad de enseñanza dirigida por la maestra tiene lugar en pequeños grupos centrados en las destrezas y necesidades individuales de sus integrantes. Gran parte de las demás actividades didácticas se practican en grupos cooperativos o compañeros. En ocasiones, los niños optan por estudiar en forma independiente.

¡Se intercambian abrazos y sonrisas en esta aula! Un abrazo de bienvenida, un rápido “apretón” en reconocimiento por tarea bien hecha un gesto de aprobación alentador, todos estos son modos de demostrar afecto que emplean adultos y niños por igual. El afecto generalizado que se pone de manifiesto en el aula se va más allá de sus paredes. Cheval ha implementado un amplio sistema de redes para transmitir su afecto a los padres de los alumnos. Les solicita que presten colaboración en el aula y los mantiene ocupados en tareas importantes mientras están allí. Les envía reseñas semanales de las actividades de la clase y les pide que le hagan llevar sus comentarios. Cuando hay problemas o cuestiones que resolver, Cheval (y a menudo los alumnos implicados) recurre a la ayuda de los padres. También se preocupa por telefonar al menos a un padre por semana para informarle sobre algún logro o mejora de su hijo.

La buena conducta es reforzada mediante elogio discreto. La mala conducta se maneja con charlas privadas y oportunidades de “volver a intentarlo”. En lugar de la disciplina impuesta desde afuera, la clave para solucionar conflictos es la técnica de resolución de problemas:

- Detecte el problema
- Señale la acción inapropiada
- Enumere opciones para la próxima vez
- Haga una representación de roles apropiados

“Lleva tiempo –dice Cheval-, pero dedicándoselo a principios de año, veo que los chicos aprenden a resolver sus conflictos en forma apropiada. A largo plazo termino perdiendo menos tiempo en intervenir, y los niños adquieren habilidades realmente importantes” (Duncan, 1995, citado en Henderson y Milstein, 2003).

1.3.2. Trabajo grupal para equipos de salud

La opción grupal que se presenta en esta reseña consiste en un taller participativo, donde se proponen una serie de actividades que permiten incorporar el concepto de

promoción de la resiliencia a la experiencia profesional y personal de los trabajadores de la salud (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Desde la perspectiva de la resiliencia, es fundamental observar como cada uno interpreta su vida, no es una respuesta única ante los sucesos de la vida. Por eso, es muy importante que la promoción de la resiliencia se base en cada individuo, pero considerando las características de cada comunidad. En el desarrollo del taller se asume que la promoción de la resiliencia es una estrategia para el logro de un desarrollo sano, lo que implica la necesidad de un enfoque integral y de una atención multidisciplinaria que engloben todos los factores que estén presentes, implícita o explícitamente en la práctica profesional de cada uno.

Lo más probable es que los agentes de salud estén promoviendo la resiliencia de alguna u otra manera. Por eso, la opción grupal busca recoger la experiencia de aquellas personas que estén en contacto directo con niños, jóvenes y relacionarla con nuevos componentes conceptuales. La opción grupal busca, asimismo, que los colegas o miembros de un mismo programa de salud o comunidad, se reúnan para cuestionar su forma de trabajo, los paradigmas que utilizan y, a partir de esto, plantear nuevas líneas de acción que se aproximen cada vez más a una perspectiva de desarrollo integral.

El taller participativo está dividido en cuatro sesiones de tres horas cada una. Los métodos que se aplican permiten integrar la experiencia personal y laboral con los componentes conceptuales. El número ideal de participantes es de 20 a 30, organizados en dos o cuatro grupos pequeños.

En la sesión número uno se busca introducir el concepto de resiliencia en los esquemas conceptuales preexistentes. Para esto es necesario tener en cuenta los estereotipos que cada uno utiliza y así hacer las distinciones entre el enfoque de resiliencia y su complementariedad con el enfoque de riesgo. En la sesión número dos se identifican aquellas características resilientes y se plantean las aportaciones que cada participante

puede hacer, según su experiencia. Se asume que al estar consciente de las diferencias individuales, es posible compartirlas y concebir un trabajo multidisciplinario.

En la sesión número tres, el enfoque de resiliencia se centra en una perspectiva de desarrollo psicosocial, donde el foco de atención está en el niño y en el adolescente, tomados como individuos totales: con aspectos biológicos, sociales, psicológicos, y factores de riesgo y de protección, frente a los cuales los trabajadores de la salud pueden generar acciones que permitan la promoción de la salud y, específicamente, la promoción de la resiliencia.

Una vez que se haya analizado la propia experiencia y se hayan revisado los conceptos relacionados con el enfoque de resiliencia, es posible diseñar acciones para la promoción de ésta.

La sesión número cuatro sirve para entregar orientaciones programáticas y para efectuar el análisis particular de los programas en que los participantes están insertos. Por último, la quinta sesión, quedará destinada exclusivamente para hacer una evaluación y tener una conversación libre, respecto a las sesiones y al concepto general del taller.

1.3.3. La migración Rural-Urbana de los “cruceiros” de Naucalpan, lugar de empleo; un estudio de caso

La siguiente investigación fue realizada y publicada por el DIF Naucalpan (2007), por medio de la Subdirección de Desarrollo Social, con el programa de Atención a Menores Trabajadores Urbano Marginales M.E.T.R.U.M en coordinación con el Departamento de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, representada por el Lic. Jorge Montoya Avecias, quién fue el enlace y el coordinador con el equipo facilitador y con la comunidad Latinoamérica de Resiliencia, abordando con esto el concepto de resiliencia hilo conductor de la investigación.

Una de las funciones del DIF en el municipio de Naucalpan es trabajar a favor de las niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, desde hace más de una década se atiende a los menores en situaciones de calle y a las familias que se encuentran trabajando en la vía pública con el objeto de vigilar el bienestar de los menores y disuadir su presencia en dicho lugar. Cabe mencionar, que mediante esta investigación se le dio seguimiento especialmente a muchas familias emigrantes procedentes de otras zonas del Estado de México especialmente de Temascalcingo que han encontrado una forma de vida en las calles del municipio de Naucalpan.

El estudio se realizó para posteriormente contar con políticas asistenciales adecuadas y efectivas para resolver la problemática social, las cuales son un reto ya que requieren de estudios e investigaciones para asegurar el éxito de las mismas. Así que este análisis es de mucho interés para así partir y entender mejor las razones por las cuales estas numerosas familias migran continuamente entre su pueblo de Temascalcingo y el municipio de Naucalpan y del porque escogen la vía pública como lugar de trabajo.

Los objetivos de ésta investigación fueron:

- Conocer los factores predisponentes y mantenedores que llevan a niños y adultos residentes en Naucalpan de Juárez, a establecer una actividad laboral en situación de calle, dentro del mismo municipio, a través de entrevistas semiestructuradas y aplicaciones de dibujos en infantes de 5 a 12 años.
- Identificar los factores predisponentes y mantenedores que llevan a los niños y adultos residentes de Temascalcingo a emigrar hacia el municipio de Naucalpan de Juárez y establecer actividad laboral en situación de calle, a través de entrevistas semiestructuradas y aplicación de dibujos en infantes de 5 a 12 años.
- Describir el contexto del lugar de origen y la actividad laboral en situación de calle de las personas motivo de estudio que emigran a Naucalpan o residen actualmente en dicha zona.

Algunos datos que se encontraron fueron los siguientes: se estima que un 18% de esta población tiene como lugar de origen Temascalcingo Estado de México, seguido de

Oaxaca con un 14% y el estado de Hidalgo con un 8%. Esta población que llega al municipio se establece en las zonas marginadas de éste y vive en condiciones de riesgo teniendo que trabajar como *limpia parabrisas, vendedores de dulces o mercancías diversas y en otros casos mendigando en los cruceros*. Los factores expulsores –predisponentes- de niños a la calle, son principalmente la *pobreza, la necesidad de subsistencia y la búsqueda de nuevas experiencias*, mientras que los factores mantenedores al empleo son las *redes de apoyo, el desarrollo de sus habilidades y los ingresos percibidos*. Dado que se utilizó como hilo conductor de la investigación el concepto de resiliencia, también se obtuvieron los factores resilientes en su vida, su familia y la comunidad, siendo los principales el sentido de vida, el desarrollo de competencias y la búsqueda de nuevas experiencias.

Además de lo anterior se encontraron algunos datos más referidos al concepto de resiliencia. Bowlby (citado en Manciaux, 2001) afirma que la resiliencia puede ser entendida como un resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, coincidiendo con Cyrulnik (2003) quien afirma que la resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o una adversidad que implican normalmente un graves riesgo de resultados negativos, es por esto que en la comunidad de Temascalcingo puede observarse claramente el comportamiento resiliente, ya que la población carece de varias de las necesidades básicas para una vida cómoda, es precisamente esta situación de carencia de servicios y fuentes de empleo lo que puede ser la causa de la migración de los niños y adultos de la zona de Temascalcingo al municipio de Naucalpan, Estado de México.

Se puede afirmar que los niños y adultos que viven y laboran en la zona de Naucalpan se enfrentan a distintas situaciones de riesgo con algunos entornos extremos (accidentes vehiculares, drogadicción, entre otros) y son enfrentados en forma grupal, mientras otros contextos son aparentemente menos graves, sin embargo, son más duraderos en una línea de tiempo, y por lo tanto especialmente desestabilizadores: maltrato, indigencia, aislamiento social, enfermedades crónicas, patologías y enfermedades mentales, etc.

No obstante existen otro tipo de factores a los que algunos autores denominan factores de protección, Balegno y Colmenares (2001), comentan que algunos factores de protección respecto al sujeto resiliente son la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar simpatía, sentido del humor, un factor protector de vida, Por esto, podemos afirmar que en cuanto al entorno, uno o varios adultos que despierten la conciencia del niño, en quienes éste confíe y que demuestre su confianza en él, se puede considerar un verdadero tutor resiliente; en el caso de los niños que laboran en las calles de Naucalpan resulta de gran importancia esta red de apoyo social debido a las necesidades afectivas de estos pequeños.

De hecho se observó que los niños que cuentan con uno o varios tutores resilientes (que en primera instancia deberían ser sus padres) pueden tener más oportunidades de éxito ante alguna situación adversa. Finalmente es importante destacar que en el presente estudio se observó que esta conducta resiliente se encuentra en las personas que trabajan en la calle, originarios de ambos municipios (Temascalcingo y Naucalpan)

1.3.4. Proyecto RIO realizado por Casa de la Amistad

Casa de la Amistad es una Institución localizada en el Distrito Federan que trabaja con niños y adolescentes que padecen cáncer. Existe extensa literatura de investigación en la que se hace evidente la importancia del apoyo psicológico en enfermedades crónicas como el cáncer; sin embargo, es una realidad que no todas las instituciones cuentan con los recursos materiales y humanos para proporcionarla. En Casa de la Amistad, sin embargo, desde sus inicios se consideró el apoyo emocional como una parte importante dentro del apoyo Integral.

El trabajo realizado en Casa de la Amistad se ha venido estructurando con los años y actualmente se cuenta con diferentes comités con funciones y actividades delimitadas. El trabajo psicosocial en apoyo emocional ha utilizado una estrategia multimodal que abarca enfoques cognitivo conductual, de acompañamiento terapéutico, intervención en

crisis, terapia breve en algunos casos y propuestas psicocorporales. Actualmente se ha enriquecido el trabajo desde una *perspectiva de la resiliencia*.

Así es como surge el Proyecto RIO (Resiliencia Infantil Oncológica), reconociendo la necesidad de proporcionar abordajes y estrategias psicoterapéuticas desde el enfoque resiliente, que sean útiles y sensibles a los requerimientos de niños que están en tratamiento oncológico y que promuevan en ellos, sus familias y la institución misma, factores resilientes como el sentido de vida, la comunicación, la creatividad, el sentido del humor, la cohesión de redes psicoafectivas y la búsqueda de nuevas experiencias, en el contexto de la experiencia del cáncer (Montelongo y Montoya, 2008)

Con RIO se implementó un programa de trabajo de 32 sesiones, 16 con los niños y 16 con los padres. En total se trabajó con 92 niños y 84 adultos. Cada actividad tenía una tarea estructurada para el participante -hoja de trabajo-, un registro para el facilitador y una hoja de descripción de la actividad. La metodología de abordaje, consistía en sesiones únicas con un objetivo de trabajo por sesión, una actividad central y el cierre; esto fue pensando en que no siempre es posible que participen las mismas personas.

La riqueza de los datos indudablemente es cualitativa más que cuantitativa. Se analizaron los registros de las actividades encontrando una gran variedad de factores resilientes tanto en padres como en niños. Estos últimos, por ejemplo, tienden más fácilmente a expresar lo que viven y sienten -*necesidades básicas*-. La creatividad y fantasía les permite construirse mundos alternos al que están viviendo. No es que escapen de su realidad, simplemente se adaptan y la transforman para hacerla menos dolorosa -*creatividad, habilidades y competencias*-.

Las redes -*psicoafectivas*- que establecen con los compañeros de hospital y albergue son redes fuertes, esto es entendible pues son compañeros que viven las mismas circunstancias. A las anteriores, se suman las *redes sociales* que establecen con los voluntarios de casa de la amistad, el personal que labora ahí y los especialistas con los que trata -*tutores resilientes*-.

Reconocen los esfuerzos que la familia hace para que continúen con el tratamiento; a veces incluso sintiéndose culpables de los "sacrificios" que tenga que hacer la familia. Se adaptan y colaboran con la buena convivencia familiar *-valores-*.

Sienten la necesidad de seguir en la medida de lo posible con su vida *-sentido de vida-*, desarrollan nuevas metas y sueños a realizar; por ejemplo, la música, los ídolos y los amigos son como un llamado para continuar siendo tratados como los demás (los que no tienen cáncer, amigos, hermanos, etc.).

Los niños ven el futuro como algo realizable, hablan de esperanzas de continuar con su vida después del tratamiento. Los sueños y planes a futuro pueden ser un intento de tener un plan de vida para alcanzar sus metas *-otras experiencias a descubrir-*.

Un dato sobresaliente, es la manera en como enfrentan la situación de vida, los niños usan su *sentido del humor* para describir su situación ante el cáncer y ante las complicaciones del tratamiento.

En cuanto al trabajo con padres, la participación de la mujer, es de suma importancia *-tutor familiar-*. Se reconocen capaces de salir, subirse al metro, perderse y encontrar caminos. Reconocen esto como una ventaja de estar en esta situación *-búsqueda de nuevas experiencias-*.

El trabajo con la *culpa* fue un aspecto siempre presente; es decir se sienten culpables de haber hecho o dejado de hacer algo para que sus hijos se enfermaran y en muchos casos el medio social lo refuerza.

Una vez que se dan cuenta de las necesidades de su hijo, sobre todo afectivas, se sienten capaces de modificar el maltrato por *estrategias de buen trato* a sus hijos. Un padre comentaba "es que nunca había abrazado a mi hijo ahora de grande" y a partir de que él acompañaba a su hijo al tratamiento había vuelto a abrazarlo y perder la pena de hacerlo.

En muchas de las actividades el objetivo fue reconocer la emoción, expresarla y aceptarla, es decir saber que tienen derecho a sentirse desesperados, enojados y tristes y además expresarlos puede ayudarlos más que si aparentan que no pasa nada.

Algo que les costó trabajo fue reconocer que son personas con necesidades propias, dejar de ser "la mamá de... o el papá de fulanita" era algo difícil.

Hasta el momento se ha descrito el trabajo realizado con dos grupos de población es decir, padres y niños. Sin embargo durante la realización de las actividades se observó que había una población importante que no encajaba en ninguno de los dos grupos de trabajo, de ahí es que surge RIA, Resiliencia Infantil y Adolescente. Esta fue una segunda etapa del proyecto en donde además de las actividades para los padres, se implementaron actividades para los adolescentes.

RIA contempló 36 actividades, 12 por grupo de trabajo (niños, adolescentes, padres), nuevamente se trataba de sesiones únicas, con un objetivo determinado. Pero ahora tomó como base metodológica el modelo de la casita de la resiliencia (Vanistendael y Lacomte, 2003); así como también en el funcionamiento del CASIC de Slaikeu (1997) y el modelo de Grotberg (1995) yo soy, yo tengo, yo siento y yo puedo.

Además de las 36 actividades programadas, se tenían actividades extras en algunos de los factores; por ejemplo en búsqueda de un sentido se tenían dos actividades para el trabajo con los adolescentes. En total fueron 43 sesiones beneficiando a 230 personas de la Institución durante los meses de mayo a septiembre de 2008. Los resultados y las conclusiones de esta segunda etapa del proyecto aun no son presentados dado que actualmente se están empezando a analizar los datos obtenidos de los materiales de registro.

En conclusión, los profesionistas que trabajan en Casa de la Amistad comunican:

“Como profesionistas, nos congratulamos de estar de cerca con las personas en los momentos más difíciles de su vida, durante la experiencia oncológica infantil. Llegamos a lo más íntimo del ser humano: sus afectos, sus sentimientos y sus pensamientos, sensibles a ello, acompañamos psicoafectivamente a las personas, contuvimos sus emociones momentáneamente mientras ellos reelaboraban su futuro; reconocimos y valoramos sus sentimientos para aprender de estos y devolverles la esperanza, la fe, la alegría, el alivio y la certidumbre de su historia. Así, el encontrar -identificar- los factores resilientes de cada niño, exige un reto para cada profesional que interactúa con ellos. No se trata ya sólo de apoyarles, se trata de descubrir su potencial y su crecimiento a partir de la enfermedad” (Montelongo y Montoya, 2008).

CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTO

A continuación se presentan las fases por las que discurrió el procedimiento de la intervención realizada, según la estructura del Programa de prácticas integrales "Participación del Psicólogo Educativo en la Facilitación del Desarrollo de Rasgos Resilientes en Niños de una Casa-Hogar" (Morales, 2007). En la fase de intervención se presenta el proyecto motivo de este trabajo.

2.1 Población

- 19 niños y adolescentes provenientes de familias de escasos recursos, disfuncionales y/o desintegradas; que se encuentran en riesgo de calle, maltrato y/o abandono. Estos menores cursan en las escuelas cercanas, los grados de acuerdo a su edad de preescolar hasta secundaria. La mayoría de estos niños presenta diversas dificultades en su desarrollo.
- 2 jóvenes de 18 y 19 años de edad, hermanas que han vivido desde los 3 y 4 años de edad en una institución de asistencia y actualmente viven en Florecer como beneficiarias (cursan la preparatoria abierta) y apoyan en diversas labores en la casa (limpieza y atención y cuidado de los niños)
- 13 familias de escasos recursos, disfuncionales y/o desintegradas.
- 8 estudiantes de séptimo semestre de la Facultad de Psicología que se encuentran haciendo sus prácticas integrales y servicio social en la Institución.
- Dos de las cinco fundadoras de esta Institución (Directora General y Directora Adjunta), la señora responsable del cuidado de los niños (Guía) y la señora que elabora los alimentos para ellos.

2.2 Características del espacio de trabajo

Por las características propias de este programa se utilizarán todos los espacios físicos de la institución, mismos que se ha descrito en el apartado correspondiente a los antecedentes contextuales

2.3 Instrumentos

- Evaluación de Factores Protectores Ambientales (Cortés, García, Morales, Tepepa y Vega, 2006). (Véase anexo 1)

Se trata de una rúbrica, para evaluar el nivel que el ambiente provee de factores protectores de resiliencia a los niños; considera en sus categorías, los 6 pasos de la "Rueda de resiliencia": vinculación prosocial, límites claros y firmes, habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidad de participación significativa (Henderson y Milstein, 2003). Cada categoría integra los factores protectores ambientales y los indicadores que nos dicen que éstos se encuentran presentes. Por medio de esta rúbrica se pudo obtener un nivel (Excelente, bueno, regular, deficiente, pésimo) por cada factor protector ambiental que se evaluó.

- Organizador gráfico T chart (Burke, 1999). (Véase anexo 2)

El instrumento esta dividida en seis secciones, correspondientes a cada uno de los pasos de la "Rueda de resiliencia" propuesta por Henderson y Milstein (2003), mencionados con anterioridad en el presente trabajo. En cada una de las secciones se presenta una serie de indicadores de factores protectores internos, los cuales pueden ser evaluados en alguna de las siguientes categorías: "Mayoría (de 14 a 19 niños)", "Algunos (de 7 a 13 niños)", "Pocos (de 1 a 6 niños)" y "Ninguno", tomando en cuenta al número de niños que realizan la actividad/acción señalada. Además de hacer una evaluación por categoría, el organizador esta diseñado para que se registren notas de campo o transcripciones de audio, con el fin de evidenciar la presencia del indicador y justificar la asignación de categorías.

- Bitácora

El instrumento es una libreta donde se describen los hechos más sobresalientes que ocurrieron en la institución, los cuales fueron además interpretados y analizados. El

formato para llevar a cabo la bitácora fue el siguiente: 1) Fecha, 2) Hechos, 3) Interpretación, 4) Reflexión y 5) Pendientes.

- Videgrabadora y audigrabadora

Estos instrumentos fueron utilizados en algunas actividades con los niños y con las madres de familia, con el fin de respaldar y complementar la información recabada en la bitácora y para rescatar con mayor precisión las reacciones o conductas de los participantes en esta experiencia. Se grabaron determinadas reuniones participativas realizadas tanto con madres de familia, niños y personal de la institución, así como aquellas actividades que implicaron un lapso considerable de tiempo.

2.4 Fases

El programa de prácticas integrales del área educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México denominado "*Participación del Psicólogo Educativo en la Facilitación del Desarrollo de Rasgos Resilientes en Niños de una Casa-Hogar*", tiene como objetivo contribuir en una casa-hogar al logro de su misión a través del diseño y aplicación de programas y acciones que faciliten el desarrollo de factores protectores para el fomento de rasgos resilientes en niños y adolescentes.

El programa transita por seis fases: Inducción y sensibilización, detección y/o diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y comunicación, mismas que se describen a continuación. En la fase de intervención se presenta el proyecto motivo de este trabajo.

2.4.1. Inducción y sensibilización.

En esta fase inicial se presentaron las expectativas y el desarrollo de objetivos y metas personales. También se realizaron búsquedas bibliográficas sobre los temas teórico-

metodológicos que fundamentan el programa de prácticas: educación preventiva, el enfoque de riesgo-protección, la teoría de la resiliencia, el modelo ecológico, la participación de y en la comunidad, entre otros. Dicha bibliografía fue revisada y analizada.

Se utilizó así mismo la metodología de la observación participante como instrumento de integración tanto al equipo de trabajo (compañeros/as e instructora) como al escenario, la cual se llevó a cabo en diversas rutinas de la Casa-Hogar (a la hora de tareas, hora de comida, juego). Por medio de esta metodología se pudo compartir el contexto, la experiencia y la vida cotidiana que se lleva dentro de la institución, lo que ayudó a comprender la dinámica que la rige. Esta metodología además fue de utilidad para determinar posibilidades y necesidades de acción dentro de la Casa-Hogar

También se elaboró una bitácora individual y grupal donde se describieron los hechos que sucedieron en la estancia en la Casa-Hogar, los cuales además fueron interpretados y reflexionados. La bitácora también tuvo como fin ser un instrumento de aprendizaje y de autoformación de nosotras como psicólogas educativas en formación.

El reflexionar sobre la propia práctica es un elemento importante en esta fase, esto implica tanto la actuación personal como la profesional, como ejercicio de evaluación permanente y del impacto de las decisiones y acciones. Por tanto, los círculos de reflexión y de intercambio de experiencias también fueron parte de esta fase.

2.4.2. *Detección y/o diagnóstico*

Los objetivos de esta fase fueron el identificar en los niños la presencia o ausencia de factores de riesgo y de factores protectores internos, así como la presencia o ausencia de factores protectores ambientales.

Durante esta fase se continuó con la observación participante en diversas rutinas de la Casa-Hogar y haciendo búsquedas y revisiones bibliográficas correspondientes, también

se siguieron realizando los círculos de reflexión e intercambio de experiencias, así como la bitácora individual y grupal.

Se seleccionaron, diseñaron y aplicaron instrumentos de detección y/o diagnóstico de factores protectores, internos y externos, que facilitan la conducta resiliente, y factores de riesgo que dificultan dicha conducta (pruebas, cuestionarios, registros, entrevistas, etc.)

Se evaluó el grado en el que la institución promueve resiliencia en los niños, para ello se hizo uso de la rúbrica de Evaluación de Factores Protectores Ambientales (Cortés, García, Morales, Tepepa y Vega, 2006), la cual retoma las 6 áreas que proponen Henderson y Milstein (2003): vinculación prosocial, límites claros y firmes, habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidad de participación significativa. Esta evaluación se llevó a cabo por las ocho psicólogas de la Institución y su asesora.

También se evaluaron los factores protectores internos de la población, por medio del organizador gráfico T chart (Burke, 1999), el cuál retoma los seis pasos expuestos por Henderson y Milstein, que pretenden mitigar el riesgo y construir resiliencia. La evaluación se hizo de manera conjunta al igual que la del ambiente y en ésta se determinó cuantos de los miembros de la población presentaban cada uno de los indicadores.

Para identificar los factores protectores y de riesgo con los que cuentan los niños, además del organizador gráfico, la observación directa y el registro de conductas y actitudes, se realizó una evaluación psicopedagógica en la que se valoraron aspectos académicos, emocionales, sociales y conductuales a través de la aplicación de las pruebas: Inventario de Ejecución Académica (IDEA), la Prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH), la Prueba del Dibujo de la Familia y la Escala de Maduración del Test de Bender para niños.

Además, se hizo la revisión de expedientes de los niños y adolescentes a los que atiende la institución, al igual que la revisión de los estudios socioeconómicos de sus familias y se

llevaron a cabo entrevistas con las madres o tutoras de los niños, para conocer sus antecedentes, situación actual y problemáticas que enfrentan.

Para finalizar esta fase se elaboró el reporte diagnóstico correspondiente, en función de las situaciones o eventos más particulares asociados al fortalecimiento de la conducta resiliente y, posteriormente, se comunicó de forma oral y escrita a la institución para con base en esto elaborar los programas de acción dirigidos a abordar las necesidades que presenta la población.

2.4.3. Planeación

Se hizo uso de herramientas conceptuales y metodológicas de la psicología, así como de los resultados obtenidos en la detección de necesidades con el objeto de realizar la planeación y diseño de acciones y procedimientos de intervención dirigidos a construir un ambiente promotor de resiliencia en la Casa-Hogar.

Se continuó llevando a cabo la observación participante en diversas rutinas de la Casa-Hogar, la bitácora diaria individual y grupal, la revisión de la bibliografía básica correspondiente y se hizo una amplia búsqueda bibliográfica al respecto del tópico de la intervención.

Además se analizó e integró la información obtenida hasta esta fase y se elaboró el plan de intervención de manera escrita, para posteriormente comunicarlo en forma oral a la institución, buscando la aprobación del mismo.

2.4.4. Intervención

Objetivo General

Facilitar el desarrollo de rasgos resilientes en los niños de la Casa-Hogar a través de configurar en la institución un ambiente promotor de factores protectores externos.

Objetivos Específicos

- Fortalecer los vínculos entre los miembros de la institución a través diversas actividades prosociales como: sesiones con las madres de familia, actividades con los niños, en pareja y grupos pequeños, entre otras acciones.
- Elaborar e implementar políticas y procedimientos coherentes en la Institución, que permitan establecer normas de conducta claras y firmes para los niños y adultos de la casa hogar, incluyendo las consecuencias del incumplimiento de las mismas.
- Enseñar y reforzar estrategias que ayuden a los miembros de la institución a enfrentar los desafíos que viven día con día de manera satisfactoria, tales como: cooperación, resolución de conflictos, asertividad, manejo sano del estrés y resolución de problemas.
- Desarrollar actividades que promuevan el respaldo y aliento incondicional entre niño-niño, adulto-niño y adulto-adulto, así como el reconocimiento y afecto entre los mismos.
- Establecer expectativas elevadas y realistas que funcionen como motivadores para los miembros de la institución y desarrollar un plan de acción para alcanzar dichas metas.
- Otorgar a los niños, a sus familias y al personal de la institución un alto nivel de responsabilidad de lo que ocurre en la institución, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Se utilizaron diversas estrategias a lo largo de todo el proceso de intervención e instrumentación del programa. Se llevaron a cabo sesiones o reuniones participativas tanto con las madres de familia, los niños y el personal de la institución, de manera separada, para cubrir determinados objetivos propuestos en las actividades del programa.

Se llevaron a cabo sesiones participativas con todos los integrantes de la Institución para que de esta manera todos participaran en la toma de decisiones, estuvieran enterados de los acontecimientos más sobresalientes que se presentaban dentro de la institución y se abordaran problemáticas que surgieron en el proceso. También se hizo uso del moldeamiento y la instrucción directa para que los niños supieran lo que se esperaba de ellos y, además, se llevaron a cabo otras acciones cubriendo así objetivos planteados.

Debido a que la intervención incluyó a todos los miembros de la comunidad fue necesaria la utilización de un horario establecido para llevar a cabo todas las actividades planeadas dentro de la institución, así como planes de trabajo como forma de autorregulación en cada uno de los niños.

Actividades

A continuación se describen las actividades y acciones llevadas a cabo dentro de la Casa-Hogar las cuales ayudaron a construir un ambiente promotor de resiliencia para a partir de éste fomentar la capacidad resiliente en los niños. Es importante mencionar que las actividades fueron clasificadas en los seis pasos de la Rueda de resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003), sin embargo, las actividades que encontramos en cada paso no son excluyentes de los demás, sino de lo contrario, algunas actividades logran cubrir objetivos de un paso y también ayudan a cubrir objetivos de otro(s) pasos.

1) ENRIQUECER LOS VÍNCULOS

Para el fomento de vínculos entre los miembros de la institución, se llevaron a cabo las siguientes actividades y acciones:

Interacción niño-niño

a) Ayudando a los niños a conocerse:

El establecer y/o enriquecer vínculos entre los niños suele ser muy importante desde un inicio para crear sentimientos de amistad en la institución. Una manera de hacerlo fue dándoles a los niños una tarea a realizar con otro niño o en un grupo pequeño.

“Socios”

Esta actividad tuvo como objetivos el fortalecer la interacción niño-niño y lograr una integración entre ellos. Dicha actividad se llevó a cabo en dos ocasiones.

Para realizar la actividad se formaron parejas de niños, utilizando como criterio que los niños que formaran las parejas no interactuaran tan frecuentemente entre ellos y posteriormente se les entregó un formato en donde debían señalar semejanzas y diferencias entre ellos.

El formato debía llenarse en pareja haciéndose algunas preguntas como los ejemplos que se presentaban en el mismo (¿Cuál es tu comida favorita?, ¿Cuál es tu color favorito?, ¿Cuál es tu deporte favorito?, etc.). La carta descriptiva de la actividad y el formato utilizado para la misma se presentan en el anexo 3 y 4.

“Cacería de personas”.

El objetivo de la actividad fue fortalecer vínculos entre niño-niño a través del identificar y conocer características específicas entre ellos. “Cacería de personas” se llevó a cabo también en dos ocasiones.

Para llevar a cabo la actividad se dio a los niños un formato que incluía 20 características como por ejemplo: Sabe silbar, le gusta la pizza, le gusta leer, le gusta

hacer deporte, etc. y se les pidió que las llenaran con los nombres de sus compañeros que se identificaran con esas características. La carta descriptiva de esta actividad, al igual que el formato utilizado para la misma se presenta en anexos 5 y 6.

b) Enseñar a los niños a valorarse mutuamente:

Fue indispensable que se realizaran actividades estructuradas que hicieran posible que los niños se sintieran seguros de decir algo positivo sobre sus compañeros, lo cuál además de enriquecer vínculos ayuda a establecer normas de respeto, bondad y construye la autoestima entre los mismos (Henderson y Milstein, 2003).

“El árbol de las buenas obras”.

Esta actividad se realizó una vez por semana, durante aproximadamente cinco meses que duró la intervención, alcanzando un total de 16 sesiones. Se llevaba a cabo todos los jueves en el horario de 9:00 am a 9:30 am.

El objetivo de “El árbol de las buenas obras” era enriquecer vínculos a través del reconocimiento de buenas acciones entre los niños, preguntándoles: “¿Quién hizo alguna buena obra esta semana?”. El nombre del niño que era reconocido se escribía en una hoja (que simulaba una hoja de árbol), junto con la buena obra que hizo, y posteriormente esa hoja se pegaba en el tronco de árbol, hecho de papel, que se elaboró para esta actividad. La carta descriptiva de la actividad se puede encontrar en el anexo 7.

“El poder positivo de las palabras”

Esta actividad es un modo efectivo para acabar con los desprecios entre los niños y tiene como objetivo fortalecer vínculos entre ellos a través de expresar palabras agradables a sus compañeros. Dicha actividad se llevó en dos ocasiones.

Para la actividad se pidió a los niños que escribieran en tarjetas el nombre de algún compañero y alguna cosa que les guste o admiren de él. Posteriormente estas tarjetas fueron entregadas a sus destinatarios. La carta descriptiva de la actividad se encuentra en el anexo 8.

Interacción adulto-niño

Para fomentar vínculos entre adulto-niño se procuró que los adultos (el personal que trabaja en la institución) llamarán a los niños por su nombre, que no emplearan un lenguaje verbal y no verbal amenazante que pudiera perturbar su estabilidad emocional, además se procuraba que se estableciera un contacto físico y/o estableciera un contacto visual con los niños, cada que fuera pertinente, para que éstos se sintieran comprendidos y escuchados. También se promovió que los adultos invitaran a los niños a expresar sus ideas y escuchar sus opiniones. Para esto se realizó la siguiente actividad.

“Reuniones con los niños”

Se programaban reuniones con los niños cada que se presentaba un problema en la institución que los involucrara, para que de esta manera ellos pudieran dar sus puntos de vista, se dieran sugerencias para resolverlo y se llegaran a acuerdos. Para estas reuniones se convocaba a todos los niños, se exponía el problema que se presentaba en el momento y se daba un espacio para que ellos participaran.

Otro aspecto importante tomado en cuenta para este punto era que los adultos debían utilizar expresiones de cortesía con los niños, es decir, debían pedir siempre las cosas por favor, dar las gracias y saludar, ya que de esta manera se procuraba una mejor interacción entre adulto-niño, y además servía como moldeamiento para los niños, tratando que de esta manera ellos pudieran adoptar este tipo de conductas a su repertorio.

Actividades Extraescolares

Los niños necesitan una variedad de actividades antes, durante y después del horario escolar, algunas actividades interesan a ciertos niños, con los que incrementarán su vínculo, y otras son de interés para otros. Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, dentro del horario de la institución se estableció un espacio en el que los niños podían realizar diversas actividades como jugar fútbol, basquetbol u otro tipo de juegos al aire libre, estar en la biblioteca leyendo o en la ludotecas, entre otras. El tiempo en el que los niños podían realizar este tipo de actividades variaba de un niño a otro ya que ellos podían llevarlas a cabo sólo cuando terminaban su tarea de la escuela.

Participación familiar

Priorizar la participación de la familia en la actividad de la institución, es uno de los medios de incrementar los vínculos con la misma, ya sea convocando a la familia, informándolos de lo que ocurre dentro de la institución, brindándoles oportunidades de participación significativa, etc. Por ello se llevó a cabo lo siguiente:

“Sesiones con las mamás”

Durante la intervención se llevaron a cabo 5 sesiones con las madres de familia las cuales tenían como objetivo principal el enriquecer vínculos entre Institución-Familia. Sin embargo, cada una de estas sesiones al abordar temáticas diferentes también tenían sus propios objetivos. Las sesiones realizadas fueron las siguientes:

- Sesión 1. Detección de necesidades: A través de esta sesión se pudieron conocer las necesidades de las madres de familia, y en base a esto se eligió el tema que sería abordado en la segunda sesión, debido a la importancia que éste tiene.

- Sesión 2. Mejorando mi autoestima: Se consideró que el tema de Autoestima debería ser tratado en principio ya que es necesario que las mamás se valoren para que puedan salir adelante y brindar apoyo a sus hijos, además es importante que se valoren para que puedan enfrentarse a los problemas que se les presentan día con día de manera más optimista.
- Sesión 3. Mis capacidades y mis limitaciones: Se consideró que una sola sesión que abordara el tema de la autoestima no sería suficiente para lograr una mejoría en las mamás y fue por ello que esta sesión también se empleó para trabajar este tema, permitiendo que las mamás tomaran consciencia de sus capacidades y limitaciones, y reflexionaran sobre cuáles de éstas podrían mejorar, impulsando de esta manera una mejoría en sus autoestima.
- Sesión 4. Violencia y agresividad: este tema se eligió porque de alguna manera salió a relucir en la detección de necesidades, sin embargo, la principal causa de que se decidiera abordar este tema fue que las madres de familia se empezaron a quejar de que sus hijos tenían conductas agresivas y violentas debido a que las aprendían en la Casa-Hogar a través de sus compañeros. Por lo tanto se decidió hablar sobre la violencia y la agresividad vistas como un problema social que se vive día a día y el cual se presenta por factores multicausales.
- Sesión 5. Ser Mamá: Dado que esta sería la última sesión que tendríamos con las mamás se creyó sumamente importante incluir actividades que incluyeran la participación tanto de las mamás como de los niños, ayudando de esta forma a fortalecer vínculos entre Madre-Hijo.

Las cartas descriptivas de las cinco sesiones que se llevaron a cabo con las madres de familia se presentan a partir del anexo 9 hasta el 13.

“Noti Mamis”

El objetivo del “Noti Mamis” fue fortalecer vínculos entre la Institución y la Familia, por lo que se proporcionaba a las madres de familia información acontecida durante la semana referente a los niños y a la institución para que éstas se sintieran partícipes y

tomadas en cuenta en todo lo que ocurría dentro de la Casa-Hogar. Esta acción consistió en que cada viernes se colocó un cartel en un lugar visible de la institución, dirigido a las madres de familia, el cuál contenía la siguiente información:

- Reconocimientos: en el cartel encontrábamos el nombre de los niños que habían tenido conductas positivas a lo largo de la semana, además se explicaba el por qué del reconocimiento.

- Avisos importantes: en este apartado se incluía información nueva y relevante referente a la Institución o a los niños, la cuál necesitaba ser comunicada a las mamás para que estuvieran al tanto.

- Recordatorios: en este apartado se incluía información que anteriormente ya había sido tratada con las mamás, sin embargo se consideraba que era necesario abordarla de nuevo, mediante notas cortas, para que las mamás la tuvieran presente.

En general, esos eran los tres apartados que se manejaban en el "Noti Mamis", sin embargo, en ocasiones también se incluía otro apartado donde se felicitaba a las mamás que participaban en la campaña de limpieza, o se hacía mención de algún día conmemorativo, se dejaba un espacio para que la mamás anotaran el día de su cumpleaños o se anotaran para la campaña de limpieza, entre algunas otras cosas.

Para tener un control de las mamás que revisaban los "Noti Mamis", al final del cartel que se colocaba en la Institución, se dejaba un espacio para que las mamás anotaran su nombre de enteradas.

"Tips para mamás"

Esta acción tuvo como objetivo el fortalecer vínculos entre la Institución y la Familia y consistió en que cada viernes se publicaron en un cartel algunos tips, dirigidos a las

madres de familia, sobre cómo educar o ayudar a sus hijos a salir de un problema, o recomendaciones sobre su conducta. También se incluían tips para preparar comidas económicas, tips de belleza, etc., esto con el propósito de que las mamás los tomaran en cuenta y los llevaran a cabo.

2) FIJAR LÍMITES CLAROS

Un enfoque cooperativo de la formulación de reglas

La primera manera de involucrar a los niños en la disciplina de la institución es que participen en la formulación cooperativa de las reglas. Para ello se llevó a cabo una sesión en la que todos los niños y el personal de la Institución estuvieron presentes y ayudaron a formular el reglamento general a seguir dentro de la Casa-Hogar.

Sesión 1. Formulación de reglas: Para esta sesión se reunió a los niños y al personal en el aula de tareas y se les pidió que propusieran reglas que ayudaran a convivir de manera más sana en la institución. Del mismo modo se pidió a los niños que dieran propuestas sobre ¿cómo hacerle para que no se olvidaran de las reglas? y ¿cómo saber quién cumple las reglas y quién no? En la sesión los niños también propusieron algunas consecuencias para el incumplimiento de las reglas.

Otra acción que se llevó a cabo con los niños para involucrarlos en todo lo que se refiere a la disciplina dentro de la Casa-Hogar fue la realización de *carteles* que ilustraran las reglas de la institución. Los carteles fueron realizados en los espacios libres que cada niño tenía y posteriormente se colocaron dentro del aula de tareas para que estuvieran a la vista de los todos.

Retomando lo que se abordó en la primera sesión se elaboró el Reglamento de la Institución y se convocó nuevamente a otra sesión para comunicar las reglas que habían quedado establecidas de manera definitiva.

Sesión 2: Presentación del reglamento definitivo. En esta sesión se presentó a los niños el Reglamento de la Casa-Hogar, el cual quedó establecido en base a derechos y deberes. Cada derecho y deber incluido en el reglamento fue leído en voz alta por uno de los niños y al final se les preguntó si tenían dudas respecto a los mismos. Es importante mencionar que el reglamento fue colocado, dentro de la institución, en un lugar visible para los niños.

Una acción que se llevó a cabo como sistema de monitoreo y supervisión de la conducta de los niños, en cuanto a las reglas, fueron los "Controles" que eran carteles con los nombres de los niños seguidos de un espacio en blanco donde se anotaban indicadores que nos decían si el niño había cumplido con las reglas o si había faltado a ellas. Cada control era elaborado para incluir los registros de toda la semana para que los niños al final de ésta se dieran cuenta de cómo había sido su comportamiento.

Cuando los niños cometían alguna falta en cuanto a las reglas establecidas, además del registro en el "control", el adulto que estaba al tanto del niño que actuó de manera incorrecta hablaba con éste sobre su conducta haciéndolo de manera clara, objetiva y contingente a la falta cometida.

3) ENSEÑAR HABILIDADES PARA LA VIDA

Dar una orientación individual a los niños

El enseñar habilidades para la vida se incluyó como un curso normal de acción cuando algún personal de la institución hablaba con los niños al haber incurrido por mala conducta. Esta consecuencia ayudaba a los niños a construir su propia eficacia: los niños identificaban las habilidades que podían servirles para evitar problemas en el futuro y de esta manera iban aprendiéndolas. Las habilidades para la vida se logran enseñar por ejemplo cuando se separa discretamente a un niño y se le da información

que le permita mejorar. Tomando en cuenta lo anterior se llevó a cabo lo siguiente dentro de la institución:

- El guía o algún personal de la institución apartaba al niño cuando éste cometía alguna falta a las reglas o cuando su comportamiento era inadecuado. Para que la orientación tuviera un efecto positivo en el niño, esta debía:

- 1) Ocurrir en privado y cuando el guía y el niño puedan discutir el problema a fondo
- 2) Ayudar al niño a entender las consecuencias perjudiciales de su conducta, tanto en relación consigo mismo como con los demás.
- 3) Ser seguida por otras conversaciones guía-niño que den seguimiento al problema y reconozcan al niño cuanta mejora haya hecho al respecto.

Además de lo mencionado anteriormente se llevaron a cabo otras acciones que ayudaron a desarrollar habilidades en los niños, estas se presentan a continuación:

- Se aplicó un *método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo* que incorporaba naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Este método se utilizó a la hora de hacer tareas y para llevarlo a cabo los niños trabajan en grupos pequeños. Estos grupos estaban formados por los niños que cursaban el mismo grado escolar y a la hora de hacer tareas debían sentarse juntos para realizar la tarea de manera cooperativa, ayudándose y explicándose entre ellos si alguno no entendía, fomentando así la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades sociales como medio de convivencia

- *El tutor* (psicólogas) que trabajaba con cada grupo de niños del mismo grado elaboró un plan de trabajo para estos niños, el cuál contenía las actividades a desempeñar a la hora de hacer tarea. Se incluía en ellas el hacer tarea, revisarla y repasar lo que se hizo, además, se manejaba de manera explícita en el plan de trabajo que a la hora de hacer tareas los niños debían trabajar en orden, mantener limpio su lugar y guardar sus

útiles y materiales escolares al terminar de realizarla. A cada niño se le entregaba diariamente su plan de trabajo y al finalizar el día se le pedía a los niños que reflexionaran sobre si lo que contenía su plan había sido llevado a cabo de manera satisfactoria.

Si las actividades que incluían el plan de trabajo eran cubiertas se reconocía a los niños con felicitaciones y elogios, esto con el propósito de que los niños se fijaran metas y también para que con el tiempo ya no fuera necesario un plan de trabajo impreso sino que las actividades las realizaran de manera natural. Esta estrategia también se llevó a cabo para que los niños se crearan hábitos de estudio, se desarrollara en ellos responsabilidades, para que los niños autorregularan su desempeño y para construir autoeficacia en ellos.

4) BRINDAR AFECTO Y APOYO

Las actividades y acciones que se llevaron a cabo para desarrollar un ambiente en el que se brindara afecto y apoyo entre los miembros de la institución fueron:

“La hora de mostrar aprecio por los demás”

La actividad se realizó en dos ocasiones y ésta consistió en que los niños mostraron palabras de aprecio a alguien más. Para llevar a cabo la actividad se convocó a los niños en el aula de tareas y la reunión comenzó diciéndoles a los niños: “¿Quién quiere mostrar su aprecio por alguno de sus compañeros?”, dando después la oportunidad de su participación. En la actividad los niños podían expresar palabras positivas que hicieran sentir bien a sus compañeros o expresar sus sentimientos hacia otra persona. La carta descriptiva de la actividad se presenta en el anexo 14.

"Buzón de Sugerencias"

El objetivo del buzón de sugerencias era que los niños expresaran libremente sus sentimientos y emociones. En principio el buzón se diseñó para que los niños pudieran expresar algunos problemas, quejas y sugerencias de cambio, sin embargo, los niños también acordaron incluir, además de esto, recados positivos que no se atrevían a expresar abiertamente a algún compañero.

Para poder llevar a cabo esta acción se convocó primeramente a los niños y se les explicó en qué consistiría el "buzón de sugerencias", explicándoles que las inconformidades que expresaran debían realizarse sin agredir a otras personas y también se les expuso la importancia de esta acción al brindarles la oportunidad de expresar su sentir con respecto a los demás niños que habitan en la Casa-Hogar o a lo que sucede en la institución.

"Celebración de cumpleaños"

- De antemano se hizo una lista con las fechas de cumpleaños de todos los miembros de la institución y de esta manera cada mes se pegaba un cartel con los nombres de los cumpleaños del mes, incluyendo la fecha de su cumpleaños. Los carteles se pegaban en un lugar visible dentro del aula de tareas para que de ésta manera todos recordaran la fecha de cumpleaños de cada miembro y se le cantaran las mañanitas ese día.

- Otra acción que se llevaba a cabo para celebrar los cumpleaños era que el segundo martes de cada mes se realizaba una reunión con los niños y el personal de la institución en la que se cantaban las mañanitas a todos los cumpleaños del mes y se compraba un pastel por la celebración, lo que enriquecía vínculos afectivos dentro de la comunidad.

"Caminar derecho".

Esta acción consistió en llevar un registro semanal en el que se incluían los nombres de los niños seguidos por espacios en blanco donde se registraba la conducta de los niños con base en:

- Aseo personal: a los niños se les ponía un AP en su registro si al revisar su dormitorio se veía que su cama estaba tendida, su ropa y accesorios de aseo personal estaban en su lugar y si se observaba limpieza en su persona.

- Comisiones: Se ponía C en el registro del niño si éste cumplía con sus comisiones

- Tareas: se escribía T si los niños realizaban todas sus tareas escolares y si éstas estaban correctamente elaboradas

- Respeto a compañeros y adultos: al niño se le escribía RCA en su registro si es que no se observaba a lo largo del día que éste faltara al respeto a algún compañero o al personal de la institución.

- Respeto al ambiente: se ponía RA cuando a lo largo del día no se observaba que el niño maltratara o destruyera sus materiales, maltratara las plantas o los animales o desperdiciara el agua.

- Orden: se ponía O en el registro del niño cuando éste mostraba orden en las diversas actividades que se llevaban a cabo con ellos y cuando mostraban orden a la hora de la comida. De esta manera, a lo largo del día, el niño podía obtener varias O dependiendo del número de actividades observadas que involucraran a todos los niños y también dependiendo de su comportamiento durante estas.

- Amabilidad: Se escribía A en el registro del niño cuando se observaban en él expresiones de amabilidad como: dar las gracias, pedir las cosas por favor, pedir

perdón, entre otras o cuando se observaban conductas de amabilidad como: dar el paso, bajar la silla del compañero para que éste se sentara, etc. Por lo tanto durante el día el niño podía recibir varias A dependiendo que tan frecuentemente se presentaran expresiones o conductas de amabilidad.

Los registros se hacían los martes y jueves en diversos momentos dependiendo de las conductas a observar. El formato de "Caminar Derecho" (ver anexo 15), incluía registros que se iban acumulando a lo largo de la semana y así, todos los martes se reunía a los niños y se reconocía a los que "caminaron derecho" la semana anterior, es decir, a los que tenían en su formato el mayor número de indicadores de las conductas positivas que se observaban. El reconocimiento consistía en que se nombraba el nombre de los niños que "caminaron derecho" por presentar conductas positivas, se les daba un aplauso y un pequeño presente.

Esta estrategia sirvió como un programa de incentivos que ofrecía a cada niño una oportunidad de demostrarse que podían comportarse adecuadamente, de ser reconocidos por ello ante los demás y ser premiados, lo cual es una forma efectiva de brindar afecto y apoyo.

5) ESTABLECER Y TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS

Las acciones que se llevaron a cabo para establecer metas en los niños y transmitir expectativas elevadas fueron las siguientes:

Actitud de SE PUEDE

Los mensajes que dio el personal administrativo de la institución a los niños se componían de declaraciones como "convéncete de que puedes hacerlo", "esta tarea que te pido es importante, pon tu mayor esfuerzo al realizarla". Básicamente predominó la actitud de que "se puede" y ésta se transmitió a los niños. Se fomentó la convicción

generalizada de que el éxito es posible impulsando a los niños a participar en el proceso de alcanzarlo. Para fortalecer este paso también se valoraba el esfuerzo individual, con algún elogio y se promovía en los niños la disposición de asumir retos, prevaleciendo siempre una actitud positiva ante éstos.

“Horario del día”

Una buena forma de promover este paso fue a través del establecimiento de metas y de la programación diaria de una rutina para los niños. Para ello se escribía diariamente (al inicio del día), en el aula de tareas, el horario con las actividades que los niños llevarían a cabo a lo largo de ese día.

El horario era flexible día con día, es decir, las actividades y la hora en la que las tenían que llevar a cabo podía variar un poco, sin embargo, una vez que el horario se establecía y publicaba para los niños éste debía llevarse a cabo de esa manera.

“Plan de trabajo”

Otra de las propuestas para establecer y transmitir expectativas elevadas es un plan de trabajo para llevar a cabo a la hora de tareas. Dicho plan consta de una lista con las actividades que deben de seguir los niños a la hora establecida para hacer tarea. Esta propuesta ya fue abordada en el paso de “Habilidades para la vida”, sin embargo, los planes de trabajo ayudaban a los niños a tener metas a desarrollar durante el día y de esta manera sus expectativas se podían ir aumentando al ir las cubriendo.

6) BRINDAR OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA

Algunas actividades que se realizaron para promover una participación significativa en los niños han sido descritas en pasos anteriores como por ejemplo el establecimiento cooperativo de las reglas y la sesión para evaluar las reglas. Otras actividades se

desprendieron de la rutina diaria, bajo el principio de "no hacer por los niños, lo que ellos puedan hacer por sí mismo". Y por último, acciones estructuradas que se llevaron a cabo para brindar a los niños oportunidades de participación dentro de la Casa-Hogar fueron:

"Comisiones de limpieza":

Se realizaron comisiones por parejas de niños con el cometido de mantener siempre limpia la Casa-Hogar. Las comisiones que debían llevarse a cabo eran la limpieza de:

Alberca, Aula de tareas, Baño 1, Baño 2, Baño 3, Baño 4, Dormitorio de abajo, Dormitorio de arriba, Jardín y Patio

Las comisiones eran publicadas en una lista, de manera semanal (cada lunes) que se colocaba en un lugar visible para los niños (en el pizarrón del aula de tareas). La lista de comisiones incluía cinco días de la semana (lunes-viernes) y las labores a realizar, junto con los nombres de los niños que las llevarían a cabo. Así, mientras una pareja realizaba cierta actividad como barrer el patio, otra más, recogía el aula de tareas, etc., de tal manera que todos tenían en determinado día un cometido de limpieza a realizar.

"Comisión para la oración"

Se hizo una comisión donde se tomaron en cuenta a todos los niños para que participaran en la oración que se dice antes de consumir los alimentos. Para ello se pegó una lista (en un lugar visible en el aula de tareas) cada inicio de semana con el día y el nombre del niño que llevaría a cabo la oración tanto en el desayuno, comida y cena. Y se les pidió a los niños que estuvieran al tanto de cuándo le toca a cada uno decir la oración.

“Comisión para el material”

Se hizo una comisión para que los niños participaran en anotar e ir en compañía de un adulto a comprar el material que necesitaban para poder hacer sus tareas o que les habían pedido en la escuela. Para ello cada semana se elegía a los niños que se encargarían de cubrir esta comisión. Una semana les tocaba a los niños de segundo grado, otra a los de tercero, luego a los de cuarto y así sucesivamente y ya dentro de ese grupito de niños se ponían de acuerdo de qué día iría cada quien.

Para llevar a cabo esta comisión además se les proporcionó a los niños una libreta donde ellos debían anotar la fecha, el material que debían comprar y el precio de éste (el cuál preguntaban en la papelería o en donde comprarán el material). El día que le tocaba a un niño hacerse cargo del material pasaba al lugar de sus compañeros y les preguntaba si necesitaban algo, posteriormente lo anotaba en la libreta y luego se iba a comprar.

2.4.5. Evaluación

En esta fase se hizo uso de herramientas conceptuales y metodológicas del proceso de evaluación para determinar el resultado de la inserción e intervención en el escenario, desde los resultados obtenidos en el proceso de formación, hasta los cambios logrados en la implantación de las acciones y del programa.

Para poder llevar a cabo esta fase recurrimos a la evaluación auténtica ya que por medio de ésta evaluamos aprendizajes contextualizados, destacando la importancia de la aplicación de habilidades o aprendizajes en situaciones de la vida real y cotidiana. Nos centramos fundamentalmente en recoger vivencias y evidencias sobre los aprendizajes, evaluando así lo que el niño hace.

Gracias a este tipo de evaluación podemos identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental. Este tipo de evaluación además nos permite enfocarnos en

el desempeño del niño en un contexto o situación determinados, lo cuál nos sirve para saber si necesitamos o no seguir con el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Taylor y Bogdan, 1994).

Para evaluar se hizo uso de diversas estrategias de evaluación auténtica, varias de estas se utilizaron durante todo el proceso (evaluación formativa) como fueron la observación participante y los registros de campo, planes de trabajo, controles, evaluaciones por sesión a través de productos permanentes y grabaciones de audio y video. También se utilizaron evaluaciones iniciales y finales y entre estas tenemos la rúbrica de Evaluación de Factores Protectores Ambientales (Cortés, García, Morales Tepepa y Vega, 2006) y el organizador gráfico T chart (Burke, 1999).

Los resultados obtenidos en esta fase de evaluación fueron analizados e interpretados y se presentan dentro de este informe en el apartado de resultados. Sobre los mismos es importante mencionar que tomando en cuenta lo que nos dice Martínez (2005) al abordar el tema de validez y confiabilidad en la investigación cualitativa, los resultados que presentamos cuentan con validez y confiabilidad interna.

El autor sugiere que una investigación y/o intervención de corte cualitativo tendrá un alto nivel de *validez* en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada, lo cual se deriva de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que se usan, por tanto, el haber empleado la observación participante en el medio y contexto real donde se dieron los hechos y hacer registros sistemáticos en diferentes momentos del proceso, revisarlos, compararlos, y analizarlos de manera continua, garantizan un buen nivel de validez.

Por otro lado, el mismo autor nos dice que una investigación y/o intervención cualitativa posee confiabilidad *interna* cuando varios observadores, al estudiar *la misma realidad*, concuerdan en sus conclusiones. La confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores,

evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad es sobre todo interna, interjueces. De esta manera, el haber obtenido el consenso de diferentes observadores al realizar algunas evaluaciones eleva la credibilidad de los resultados.

Además, otras estrategias que empleamos para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna (LeCompte-Goetz, 1982, citado en Martínez, 2005) fueron: usar categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, la presencia de varios investigadores y utilizar medios técnicos como grabaciones de audio, video y fotografías, así como también productos permanentes escritos.

Del mismo modo, recurrimos a la triangulación que se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (Denzin y Lincoln, 1998, citado en Álvarez, 2003). Los tipos de triangulación específicos que empleamos fueron la *triangulación de datos* al utilizar una variedad de datos durante la intervención, provenientes de diferentes fuentes de información, y la *triangulación de investigadores* al participar diferentes observadores y evaluadores. Ambos tipos de triangulación mejoran notablemente la validez y confiabilidad de los resultados de un estudio (Martínez, 2005).

2.4.6. Comunicación de resultados

El objetivo de esta fase es hacer uso del lenguaje oral y escrito para dar a conocer los resultados de nuestra participación en el escenario a diferentes audiencias, en diferentes contextos y medios, con fines diversos

Lo que se hizo durante ésta fue seguir llevando a cabo la observación participante en diferentes rutinas de la Casa-Hogar, además se continuó revisando bibliografía básica correspondiente y complementaria para concluir con el proyecto y se siguieron reportando los hechos ocurridos en la bitácora individual y grupal.

También se elaboraron y presentaron por escrito, a las instancias correspondientes, los reportes diagnósticos, de intervención, de avance y finales de la participación en la Casa-Hogar. Posteriormente se presentó un informe del trabajo realizado en el XII Coloquio de Formación en la Práctica del Psicólogo Educativo, el día 05 de Junio del 2008 en la Facultad de Psicología, donde además se presentaron todos los programas de intervención llevados a cabo en los diversos escenarios de prácticas, para así alcanzar uno más de los objetivos de formación como psicólogas educativas, consistente en compartir nuestra experiencia en un evento académico.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la fase de detección de necesidades

3.1.1. Factores de riesgo psicosociales

En cuanto a la identificación general de los factores de riesgo psicosociales, en la población con la que se trabajó se encontró que:

Las localidades de donde provienen los niños de Florecer Casa-Hogar según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) presentan situación de pobreza patrimonial y de capacidades (Boltvinik y Damián, 2006) lo que significa que en estos hogares el ingreso mensual es de hasta mil 625 pesos, monto menor al necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, vestido, calzado, vivienda, salud, transporte público y educación.

Los autores mencionados categorizan a la población que se encuentra en pobreza de capacidades como personas muy pobres donde la línea de pobreza es mayor, en un 18%, al costo de los alimentos crudos lo que indica que con dificultades la gente que se encuentra en estas circunstancias satisface las necesidades básicas de los integrantes de las familias.

Por otro lado, datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006) que atañen a la población con la que se trabajó reportan que en el año 2005 se encontró que dentro de la educación primaria el índice de reprobación asciende a un 4.1 % y además, el 9.1% de estudiantes acuden a la escuela con extraedad grave, es decir, son alumnos que han repetido al menos una vez o que rebasan en más de un año el ciclo escolar que correspondería a su edad, datos que nos hablan del rezago escolar en esta población.

En cuanto a maltrato infantil Villatoro y cols. (2006) afirman que en nuestro país no se conoce la prevalencia exacta de niños/as víctimas de maltrato infantil ya que los

estudios que existen sólo muestran facetas parciales de este problema. Los datos sistematizados con que cuenta México provienen de las pocas denuncias que se hacen, muchas de las cuales no pueden ser comprobadas, y de las investigaciones realizadas en algunos centros hospitalarios en donde los/as niños/as son llevados para recibir atención médica aduciendo otras causas.

Población específica:

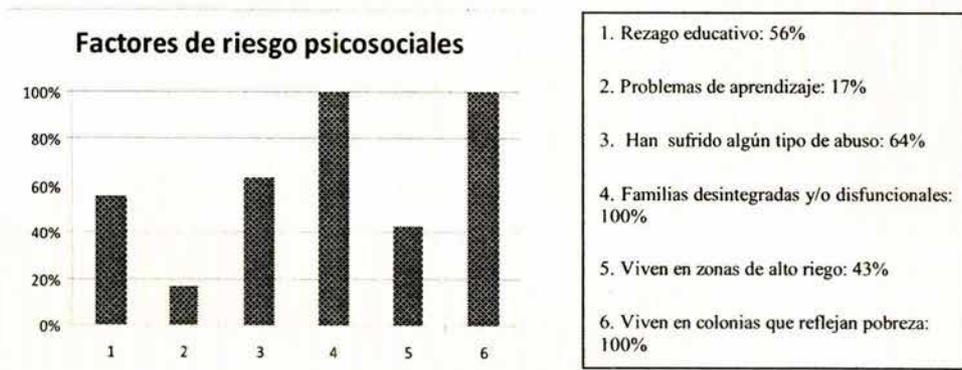
La revisión y análisis de expedientes de los niños, la aplicación de pruebas, las entrevistas realizadas a las madres de familia, al igual que un estudio socioeconómico realizado en el 2007 por una trabajadora social que brinda sus servicios a Florecer Casa-Hogar, dio como resultado la información de las siguientes características educativas, sociales y económicas que se observan en los niños:

- El 56% de la población presenta rezago educativo, es decir más de la mitad de los niños no se encuentran cursando el ciclo que les corresponde ya sea porque han tenido que repetir año en por lo menos alguna ocasión. En algunos casos la causa de la reprobación son las dificultades que presenta el niño en su aprendizaje. Sin embargo, en muchos casos la repetición del grado se presenta por deserción escolar, causada principalmente por cambios de domicilio derivados de problemas económicos y/o familiares. En estos casos, no siempre se reincorpora al niño en otras escuelas.
- El 17% de los niños con los que se trabajó tienen algún problema de aprendizaje y según los datos obtenidos probablemente se debe a que los niños fueron estimulados poco en las primeras etapas y presentaron retraso en su desarrollo.
- Dentro de la Institución el 64% del total de los niños ha sufrido algún tipo de abuso (físico, sexual y emocional).
- El 100% de la población proviene de familias desintegradas y/o disfuncionales, encontrándose indicadores de desequilibrio en la estructura y dinámica familiar como por ejemplo: problemas en la interacción familiar, incapacidad para readaptarse a los cambios, déficit en el proceso de comunicación, alteración en

la jerarquización dentro del grupo familiar y la ausencia o abandono de uno o varios miembros de la familia (Tomas y Bargada, 2000). Además se conoce que la figura materna tiene un papel fundamental en todos los casos ya que es la que se encarga de proveer a toda la familia debido a que se carece del apoyo paterno.

- El 43% de estas familias viven en zonas consideradas de alto riesgo debido a que se puede observar vandalismo, drogadicción y asaltos frecuentes.
- El 100 % de las familias viven en colonias que reflejan pobreza, viviendo en una situación habitacional precaria ya que cuentan con pocos servicios y sus hogares son muy pequeños, ocasionando esto último a su vez problemas de hacinamiento.
- Las madres de familia cuentan con trabajos en los que ganan apenas el salario mínimo y con ello tienen que mantener a sus hijos y pagar gastos como: gas, agua, luz, transporte, en algunos casos renta, entre otras cosas.

Los porcentajes de los factores de riesgo psicosociales a los que se enfrenta la población con la que se trabajó se presentan en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Factores de riesgo psicosociales

Como se puede observar, lo anterior nos demuestra que el medio social en el que se desenvuelven los niños de la casa hogar es precario, ya que los recursos económicos son mínimos y provienen de zonas de alto riesgo. La situación familiar es disfuncional,

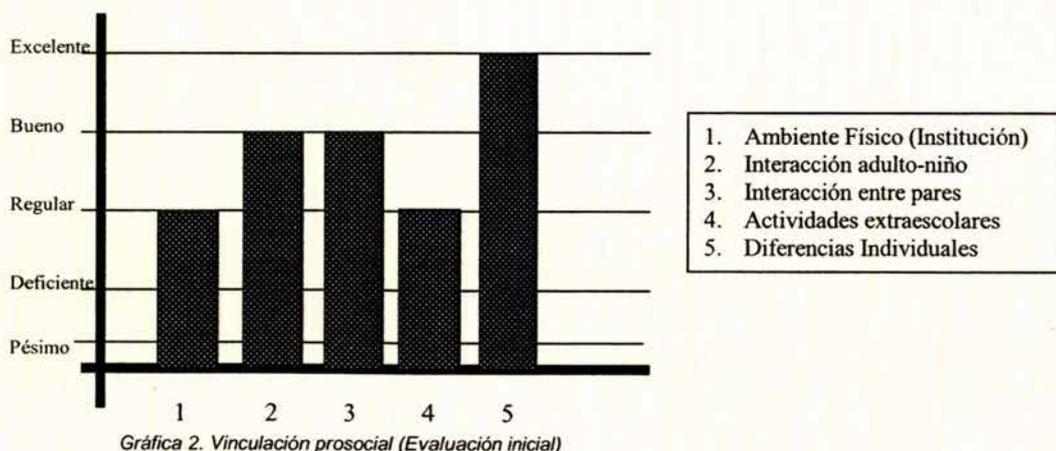
presentándose problemas incluso hasta de algún tipo de abuso y por último tenemos que el rezago educativo es alto, este conjunto de factores de riesgo se traduce en un problema serio, y el cuál esta presente día a día en la vida de los niños.

3.1.2. Factores protectores ambientales

La rúbrica de Evaluación de Factores Protectores Ambientales (Cortés, García, Morales, Tepepa y Vega, 2006) fue evaluada por 8 estudiantes de psicología junto con su asesora, esta última contribuyó en el diseño del instrumento. El instrumento como ya se ha mencionado anteriormente está dividido en los 6 pasos de la rueda de resiliencia: vinculación prosocial, límites claros y firmes, habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidad de participación significativa (Henderson y Milstein, 2003), los cuáles fueron evaluados a través de los niveles: "Excelente", "Bueno", "Regular", "Deficiente" y "Pésimo", tomando en cuenta la presencia o ausencia de indicadores que forman parte de los factores protectores presentados en cada uno de los 6 pasos de la rueda.

Los resultados diagnósticos del ambiente dentro de la institución, obtenidos a partir de este instrumento en la primera evaluación realizada se presentan a continuación:

Vinculación prosocial



Como se puede observar en la gráfica 2, el factor de ambiente físico al igual que el de actividades extraescolares fueron los que salieron más bajos en la evaluación. En el caso del ambiente físico se debe a que se consideró que no se contaban con espacios que tuvieran colores apropiados para niños y además se carecía de equipo y mobiliario infantil.

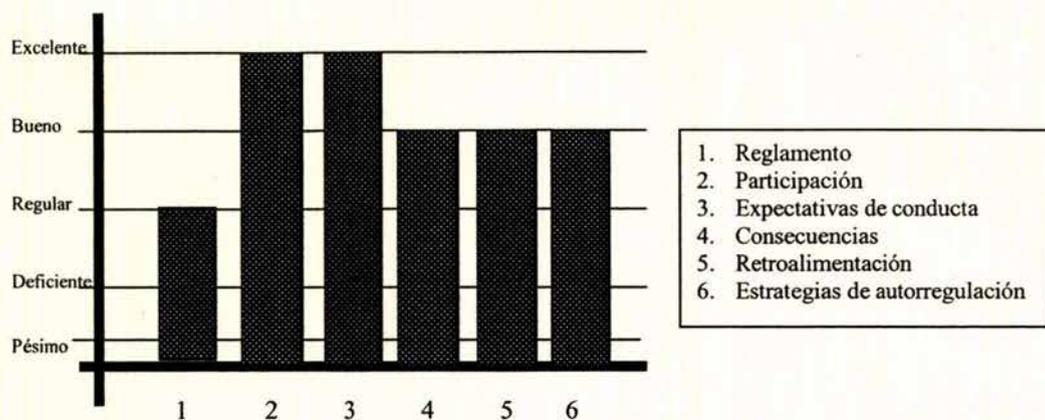
En el caso de las actividades extraescolares se obtuvo una evaluación de *regular* debido a que sólo se contaba con programas de actividades extraescolares dirigidas a fomentar el desarrollo físico, académico y social en los niños, dejando a un lado actividades para el desarrollo emocional, artístico, trascendental, moral, etc.

Por otro lado, el factor que presentó la evaluación más alta (excelente) fue el de diferencias individuales ya que se consideró que las actividades que se llevaban a cabo dentro de la institución se programaban tomando en cuenta las diferencias y necesidades individuales.

Los factores de interacción adulto-niño e interacción entre pares por su parte obtuvieron una evaluación de *bueno* debido a que en el caso del primero, los adultos se dirigían a los niños de manera apropiada (llamándolos por su nombre, utilizando un lenguaje no amenazante, empleando expresiones de cortesía, etc.), sin embargo les hacía falta establecer un mayor contacto físico con los mismos.

En el caso de la interacción entre pares tenemos que dentro de la filosofía de la institución se promovían las relaciones de igualdad, que los niños participaran en las actividades de igual manera y se promovía la cooperación entre ellos, sin embargo hacía falta que se diera un mayor reconocimiento al trabajo apropiado de los niños.

Límites claros y firmes



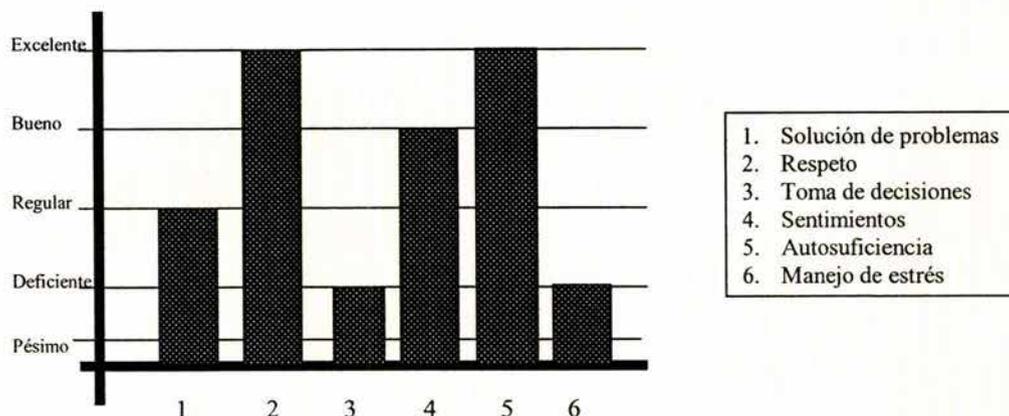
Gráfica 3. Límites claros y firmes (Evaluación inicial)

En la gráfica podemos observar que dentro del paso fijar límites claros y firmes, el factor de reglamento fue el que obtuvo la evaluación más baja debido a que si bien se contaban con algunas reglas de convivencia dentro de la institución, estas no estaban presentes de manera visible para la comunidad ni se aplicaban de manera sistemática. Por otro lado, las evaluaciones más altas fueron las de participación y expectativas de conducta. La primera se debió a que se tomaba en cuenta a los niños en el establecimiento de las normas y se promovía que los niños participaran en el cumplimiento de las mismas. La evaluación de *excelente* del segundo factor se debió a que las conductas que se esperaban de los niños eran modeladas, se especificaban, se reconocían los comportamientos deseados y se promovía la comunicación de expectativas entre ellos.

Los factores de consecuencias, retroalimentación y estrategias de autorregulación por su parte obtuvieron una evaluación de *bueno* debido a que, en el caso de las consecuencias, estas eran proporcionales a la falta, aplicadas, coherentes e imparciales, sin embargo muchas veces no eran contingentes y no se daba la retroalimentación adecuada. En cuanto a las explicaciones que se les daban a los niños cuando cometían alguna falta (retroalimentación) estas eran claras, objetiva y se evitaban los juicios de valor pero faltaba que fueran contingentes y sistemáticas. Por último, el factor de estrategias de

autorregulación obtuvo esa evaluación debido a que se promovía en los niños el establecimiento de metas, y se comenzaban a diseñar planes de acción a seguir por los niños, al igual que evaluaciones y autoevaluaciones, sin embargo, faltaba que estos se llevaran a cabo de manera sistemática y que se ajustaran a las necesidades de los niños.

Habilidades para la vida



Gráfica 4. Habilidades para la vida (Evaluación inicial)

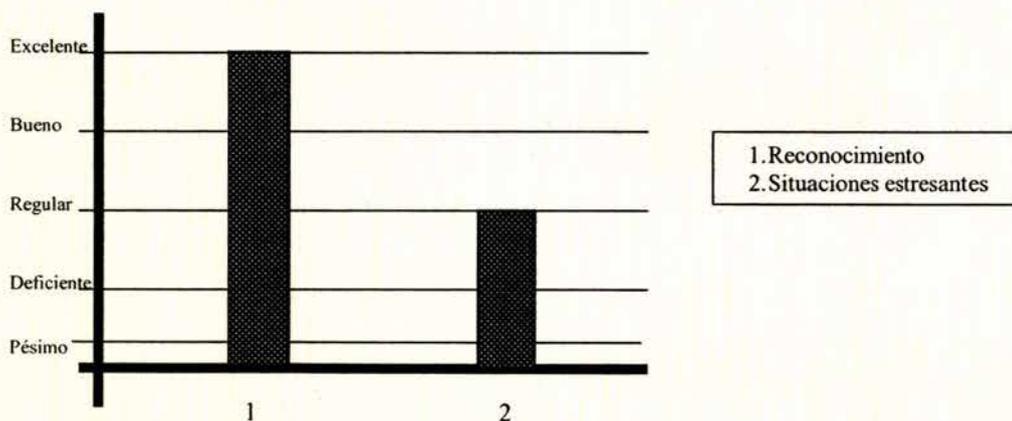
En esta gráfica podemos observar que dentro del paso de habilidades para la vida las evaluaciones más bajas que se obtuvieron fueron las de los factores toma de decisiones y manejo del estrés debido a que, en el caso del primer factor, se reconocía a los niños cuando tomaban decisiones adecuadas pero en ocasiones no se daba mucha oportunidad a los niños de que tomaran sus propias decisiones, y afrontaran las consecuencias de las mismas. En cuanto al manejo del estrés, se ponía atención a los niños cuando estos se encontraban ante una situación estresante y se evaluaban las consecuencias de ello, sin embargo, difícilmente se ayudaba a los niños a identificar las fuentes más frecuentes de estrés, al igual que los síntomas, ni se les enseñaban técnicas para disminuir los efectos negativos de ésta.

Las evaluaciones más altas las obtuvieron los factores de respeto y autosuficiencia. La primera se debió a que dentro de la institución el personal se dirige de manera respetuosa hacia los demás miembros de la comunidad, es decir, evita todo tipo de agresiones (física,

verbal, psicológica y sexual). Por su parte, la excelencia en autosuficiencia se debió a que se fomenta y modela la realización de actividades propias, se permite que los niños realicen actividades de acuerdo a su nivel de desarrollo y se reconoce cuando éstos realizan o hace un esfuerzo por realizar sus actividades.

El factor de solución de problemas obtuvo una evaluación de *regular* debido a que, si bien, se enseñaba a los niños a solucionar problemas por medio de la instrucción directa y el moldeamiento y se les enseñaba a detectar el origen y las consecuencias de los mismos, hacía falta que se configurara un ambiente en el que los niños tuvieran la oportunidad de intentar nuevas conductas y habilidades en la solución de problemas y de la misma manera hacía falta que se proporcionara mayor guía a los niños en la búsqueda de soluciones. Por último el factor de sentimientos obtuvo una evaluación de *bueno* debido a que se fomentaba, modelaba y permitía el reconocimiento y expresión de sentimientos positivos dentro de la institución, sin embargo, hacía falta que se proporcionaran herramientas para la lograr el control y canalización de sentimientos negativos.

Afecto y apoyo

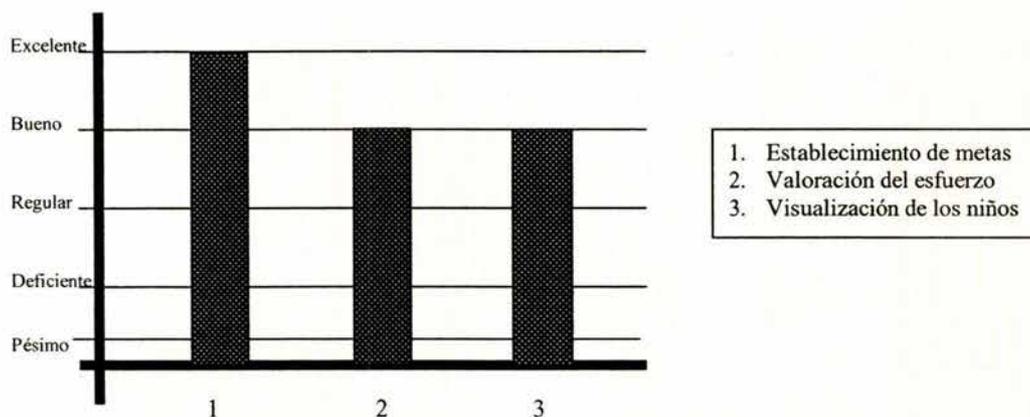


Gráfica 5. Afecto y apoyo (Evaluación inicial)

Como podemos ver en la gráfica, el factor de situaciones estresantes obtuvo una evaluación de *regular* ya que el personal de la institución brindaba apoyo y consuelo a los niños estando en estas situaciones y además se reconocía cuando los niños brindaban o

pedían apoyo, sin embargo, hacía falta que se promoviera el apoyo entre pares en situaciones estresantes y que entre el personal de la institución hubiera un clima de apoyo ante estas situaciones. El factor de reconocimiento por su parte obtuvo una evaluación de *excelente* debido a que se reconocía a los niños de manera personal cuando la situación lo ameritaba, el reconocimiento era específico, proporcional al logro y contingente.

Expectativas elevadas



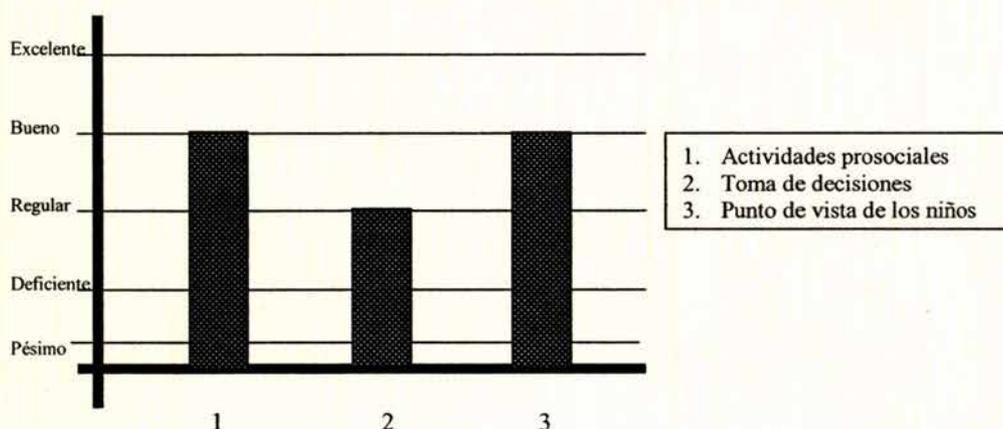
Gráfica 6. Expectativas elevadas (Evaluación inicial)

Como podemos ver en la gráfica, en el paso de expectativas elevadas, el factor de establecimiento de metas obtuvo una evaluación de *excelente* lo cual se debió a que dentro de la institución se establecían fines y deseos individuales y grupales elevados y realistas, perfilando una línea de acción con metas a seguir y transmitiendo la creencia de que las aspiraciones pueden ser alcanzadas, mostrando confianza en los niños y sus capacidades.

Los factores de valoración del esfuerzo y visualización de los niños obtuvieron la evaluación de *bueno*, el primero porque se atribuía el éxito a la energía y dedicación puesta en la realización de las actividades, se alentaba a los niños a hacer lo mejor posible las cosas y se celebraba el ánimo y su iniciativa, sin embargo, hacía falta el uso de más afirmaciones de éxito elevadas y realistas para todos los niños. Por último, la

evaluación del segundo factor se debió a que se tenía una visualización positiva de los niños, es decir, se consideraban y rescataban las capacidades y fortalezas de cada uno de ellos, las cuáles además se les eran expresadas, sin embargo, hacía falta que se llevaran a cabo programas y actividades que contribuyeran a su desarrollo integral.

Oportunidad de participación significativa



Gráfica 7. Oportunidades de participación significativa (Evaluación inicial)

En la grafica se puede observar que el factor de toma de decisiones fue el que obtuvo la evaluación más baja en este paso lo que se debió a que, si bien, se permitía la participación de los niños en la planeación y realización de actividades académicas, recreativas y prosociales dentro de la institución y al mismo tiempo se valoraban sus aportaciones, hacía falta que se promoviera en los niños su aportación e intervención en pro de su desarrollo y el de la institución y además, no había un espacio en el que los niños pudieran discutir situaciones inherentes a lo que acontecía en la institución o en la escuela.

Los factores de actividades prosociales y punto de vista de los niños obtuvieron una evaluación de bueno, en el primero porque se creaban situaciones en las que los niños prestaban asistencia y servicio a otros, tenían algunos roles y comisiones asignadas y

se valoraba su actitud de responsabilidad y compromiso en el cumplimiento de los mismos, sin embargo, faltaban situaciones en las que los niños pusieran en juego sus habilidades sociales. En el segundo factor se obtuvo esa evaluación porque cuando los niños expresaban sus opiniones se les escuchaba atenta y respetuosamente, se reconocían sus aportaciones significativas y se tomaban en cuenta sus ideas e intereses para la programación y realización de actividades, sin embargo, faltaba que las opiniones y temas generados por los niños se tomara en cuenta como punto de partida para diseñar programas de acción y apoyo dentro de la institución.

En general podemos observar que la evaluación de los factores protectores ambientales fue hasta cierto grado favorable, obteniendo en su mayoría: *regular, bueno y excelente*. Sin embargo, a pesar de que el ambiente institucional ya contaba con varios factores protectores que pueden favorecer en mitigar el riesgo en los niños y en el desarrollo de la conducta resiliente, se creyó conveniente trabajar con este aspecto para, en primer lugar, proporcionar aquellos factores protectores de los que carece la institución y, en segundo, para que de esta manera se siga trabajando con los factores protectores externos con los que ya se cuentan para perfeccionarlos y que éstos obtengan un nivel de excelencia como tales. Además el trabajo que ya se estaba llevando en la institución era necesario que se sistematizara para obtener mejores resultados y para que éste tuviera continuidad.

3.1.3. Factores protectores internos

Para poder identificar los factores protectores internos de la población se utilizó como herramienta metodológica el análisis exhaustivo de la bitácora y la extracción de notas de campo derivando con esto, algunos indicadores asociados a los seis puntos expuestos por Henderson y Milstein (2003), que pretenden mitigar el riesgo y construir la conducta resiliente.

El análisis de las notas de campo también incluyó una valoración de cuantos miembros de la población presentaban dicho indicador, es decir la calificación de esto y, al igual

que la evaluación del ambiente, ésta fue llevada a cabo por las psicólogas que trabajaban con la población y la directora de la institución. A continuación se presenta un ejemplo de cómo se distribuyó dicho análisis:

Vínculos prosociales	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
Indicadores			Nota de campo	
⊕ Los niños se llaman por su nombre			Bitácora grupal 27-nov-2007 Pág. 73 "R. (niño) dijo: ¡E. (niño) ya hay que apurarnos para jugar con mis canicas nuevas!	

Tabla 1. Factores Protectores Internos

Como se puede observar en el organizador gráfico T chart (Burke, 1999), del lado izquierdo se encuentra el indicador y hacia la derecha se encuentran las escalas las cuales están representadas por el número de niños que presentaban la conducta. La nota de campo para ejemplificar dicho indicador fue colocada en la escala que previamente se había calificado, evaluando cuantos niños realizaban la conducta.

En el anexo 16 se muestra el organizador gráfico completo de los resultados de esta evaluación, sin embargo a continuación se presenta un breve resumen de lo que se encontró de acuerdo a los seis pasos de Henderson y Milstein (2003) en función de los indicadores que se desarrollaron para la identificación de factores protectores internos.

- *Fortalecimiento de vínculos prosociales.* Para este paso se generaron trece indicadores, de los cuales siete fueron evaluados como realizados por *pocos* niños es decir, pocos niños se llaman por su nombre, aceptan y respetan las opiniones de los demás, reconocen cuando comenten una falta, utilizan expresiones de cortesía, utilizan un lenguaje no verbal no amenazante, brindan apoyo a sus compañeros en la realización de actividades y piden apoyo a sus compañeros para realizar actividades. Por otro lado la escala de *no presente* fue calificada en tres indicadores, es decir ningún niño reconoce las cualidades

positivas, logros y virtudes de los demás, se muestra alegre la mayoría del tiempo y utiliza un lenguaje verbal no amenazante. Solo dos indicadores correspondieron a la valoración de *algunos* de los niños, las conductas fueron se comunican de maneras diversas y muestran respeto a los adultos. Por último solo un indicador fue evaluado como realizado por la *mayoría* y el cual expresa que la mayoría de los niños manifiesta gusto por actividades extracurriculares.

- *Fijar límites claros y firmes.* Cinco indicadores fueron derivados de este paso, de los cuales dos fueron evaluados como presentados por la *mayoría* de los niños, es decir la mayoría de ellos participa en el establecimiento de reglas y conoce las reglas de la institución. Asimismo dos indicadores también fueron calificados como *no presentes* es decir, ningún niño comprende las reglas establecidas en la institución y reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento. Por último la conducta de cumplir con las reglas indicó que *algunos* de los niños la llevaban a cabo.
- *Habilidades para la vida.* En este paso se generaron once indicadores, y en los cuales prevaleció en mayor número la escala de *ninguno* con seis indicadores al respecto, es decir ningún niño reconoce a las personas implicadas en un problema, expresa su enojo sin insultar ni agredir a los demás, resuelve el problema aceptando la mediación, busca resolver el problema por sí mismo, expresa sus emociones de forma asertiva y respeta su ambiente y los recursos naturales. Posteriormente tres indicadores corresponden a la valoración de *pocos*, en donde pocos niños identifican el origen de un problema, reconocen sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes y ante retos diversos asumen una actitud propositiva. Finalmente dos indicadores corresponden a la escala de *algunos* niños y expresan las conductas de mostrar interés e iniciativa en las actividades que realiza y cuida su higiene y aspecto personal.
- *Afecto y apoyo.* Derivado de este paso surgieron tres indicadores, los cuáles se evaluaron en la escala de *pocos*, es decir, pocos niños comunican sus problemas

con algún adulto, muestran empatía a sus compañeros y brindan afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.

- *Expectativas elevadas.* Se encontraron cuatro indicadores para este factor, de los cuales tres expresan que pocos niños tienen un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la Institución, dicen cosas positivas de sí mismos y ponen empeño al realizar sus trabajos escolares. El otro indicador corresponde a la escala de *ningún* niño describiendo que no se visualizan a futuro en forma positiva.
- *Oportunidades de participación significativa.* Siete fueron los indicadores encontrados para este paso, cuatro de los cuales expresan que la mayoría de los niños toman la iniciativa al realizar alguna actividad, inician y promueven actividades de juego, sonríen durante el juego y participan en las asambleas y juntas. Por otro lado dos indicadores muestran que pocos de los niños cooperan para mejorar la convivencia con sus compañeros y participan en las actividades escolares con los demás niños, Por último un indicador describe que algunos de los niños participan en actividades cotidianas.

En general la evaluación realizada para identificar los factores protectores internos de la población presentó en mayor número indicadores que expresaban conductas realizadas por pocos niños o en su caso acciones no llevadas a cabo por ningún niño, es decir no estaban presentes, aun cuando también se encontraron indicadores calificados en la escala de la mayoría o algunos éstos fueron en menor proporción, por lo anterior se podría decir que los factores protectores internos de los niños asociados a mitigar el riesgo y a desarrollar una conducta resiliente son precarios y si están presentes sólo son en un porcentaje muy bajo de la población. Por lo anterior, se creyó conveniente trabajar con todos los niños, interviniendo en el ambiente en general pero teniendo como fin el fortalecimiento de su conducta resiliente.

3.2. Resultados de la intervención

3.2.1. Resultados de enriquecer los vínculos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las actividades y acciones llevadas a cabo dentro de la Casa-Hogar para fomentar vínculos entre los miembros de la institución.

“Socios”

La actividad de “Socios” se llevó a cabo en dos ocasiones, la primera fue el 19 de Febrero de 2008 y la segunda el 3 de Junio de 2008, realizando actividades con objetivos similares a los que tiene esta actividad (Enriquecer vínculos entre pares e identificación de características entre ellos) entre el lapso de una sesión y otra. A continuación se presentan algunas observaciones obtenidas en ambas sesiones:

Primera sesión:

Para llevar a cabo la actividad se formaron parejas, en esta ocasión fueron ocho. Las parejas se hicieron de manera intencional procurando que los niños que formaran cada pareja no interactuaran tan frecuentemente, esto se hizo con el objetivo de fomentar la integración entre los niños. De las ocho parejas que se formaron, tres de éstas se mostraron inconformes con el compañero que les había tocado, por lo que se tuvo que dialogar con ellos sobre su inconformidad y al final lograron integrarse.

Mientras todos trabajaban cuatro de los niños no querían realizar la actividad, sin embargo, una facilitadora les recordó que el objetivo era que se conocieran entre ellos y, junto con otra facilitadora, les empezaron a hacer algunas preguntas a los niños para que éstos identificaran algunas semejanzas y diferencias con su pareja. Con esta ayuda que se les brindó, la actividad pareció interesarles más y así siguieron haciéndose preguntas para conocerse.

En general, la mayoría de los niños se mostraron inquietos al inicio de la actividad y algunos, como ya se mencionó, inconformes con su parejas, sin embargo, todos realizaron la actividad y llenaron el formato que se les dio e incluso cuando concluyó la misma, todas las parejas participaron mencionando algo en lo que se parecían y algo en lo que eran diferentes.

Segunda sesión:

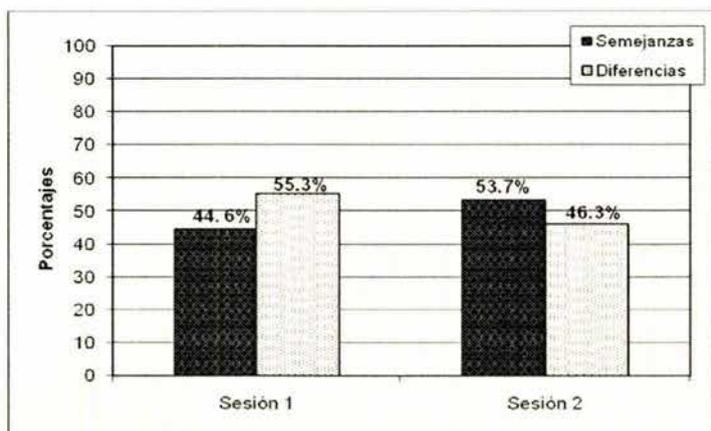
En esta segunda realización de la actividad, nos fue fácil reunir a los niños en el aula donde la llevamos a cabo. Una vez reunidos, se formaron las parejas con el mismo criterio que en la primera sesión, es decir, los integrantes de cada pareja debían ser niños que casi no convivieran entre ellos o que tuvieran un mayor distanciamiento. En esta ocasión las parejas no mostraron inconformidad, de lo contrario, se sentaron con su compañero sin mencionar alguna queja y comenzaron a llenar su formato, acatando las instrucciones dadas.

Durante la actividad los niños se mostraron muy tranquilos, algunos terminaron más rápido que otros pero les pedimos que se esperaran a que terminara el resto de sus compañeros y así lo hicieron. Al finalizar la actividad, todas las parejas nos mencionaron una semejanza y una diferencia entre ellos y los niños se mostraron atentos al escuchar a sus compañeros.

Para la integración de los resultados de ambas sesiones se obtuvo el total de participaciones escritas en los formatos y el número y porcentaje de semejanzas y diferencias identificadas tanto en la primera como en la segunda sesión. Estos datos se presentan a continuación:

	Sesión 1	Sesión 2
Total de participaciones	47	54
Núm. de semejanzas	21	29
Núm. de diferencias	26	25

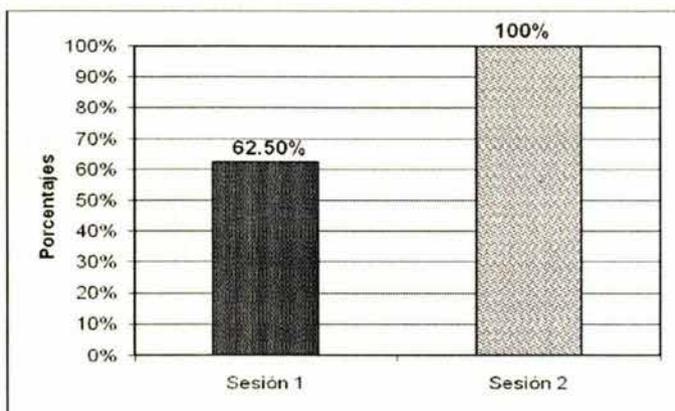
Tabla 2. Participaciones y número de semejanzas y diferencias en la primera y segunda sesión



Gráfica 8. Porcentajes de semejanzas y diferencias por sesión

Como se puede observar en la gráfica 8, el porcentaje de semejanzas y diferencias no varió mucho entre una sesión y otra, sin embargo, el objetivo planteado de que entre los niños identificaran semejanzas y diferencias entre ellos para conocerse fue cubierto.

También se obtuvo el porcentaje de integración de los niños en ambas sesiones. Es importante recordar que las parejas se formaron intencionalmente por las facilitadoras y no todos los niños estuvieron conformes con su pareja asignada. Enseguida se presenta la gráfica con los porcentajes de integración de los niños:



Gráfica 9. Porcentaje de Integración de los niños en ambas sesiones

Podemos ver que el objetivo de integrar a los niños se alcanzó en su totalidad y sin ningún problema en la segunda sesión. En la primera sesión se formaron 8 parejas, de las cuáles solo el 62.5% (5 parejas) se integraron sin ningún problema, es decir, aceptaron trabajar con el compañero asignado y se observó intercambio de ideas entre ellos. El 37.5% restante le costó trabajo integrarse en un principio, ya que se observó que rechazaron a la pareja asignada y no querían trabajar en la actividad, sin embargo, con el apoyo de las facilitadoras y el diálogo con ellos, se logró integrarlos en el transcurso de la misma. Por otro lado, en la segunda sesión se formaron 9 parejas y todas ellas (el 100%) lograron integrarse y trabajar de manera adecuada desde un principio.

"Cacería de Personas"

La actividad de "Cacería de Personas" se realizó en dos ocasiones, la primera fue el 26 de Febrero de 2008 y la segunda el 17 de Junio de 2008, sin embargo es importante mencionar que en el lapso de tiempo entre una y otra se realizaron otras actividades con objetivos similares a ésta, tanto en objetivo general de enriquecer vínculos entre niño-niño como en objetivo específico de conocer características de sus compañeros. A continuación se mencionan algunas observaciones obtenidas en la primera y segunda sesión:

Primera sesión:

En esta sesión participaron 18 niños a los que se les entregó el formato de cacería de personas (anexo 6) y se les dieron las instrucciones de llenar las características que se incluían ahí con nombres de algunos niños que se identificaran con las mismas. Para llenar el formato los niños se preguntaron entre ellos si contaban con alguna de esas características.

Al inicio de la actividad los niños se mostraron muy inquietos y no atendían a las instrucciones, pero más adelante comenzaron a llenar el formato, todos estaban trabajando a excepción de tres niños, sin embargo, en el transcurso de la actividad al ver que sus demás compañeros estaban trabajando ellos también comenzaron a participar y llenaron su formato.

Segunda sesión:

En esta segunda sesión, pasamos al aula con los niños, les mencionamos las instrucciones y les entregamos un formato a cada uno para que llenaran las características con el nombre o nombres de sus compañeros que se identificaran con las mismas. En esta ocasión participaron 17 niños y todos desde un principio estuvieron trabajando.

Algunos niños mencionaron que ya sabían que nombre poner en algunas características, en otros casos cuando no sabían muy bien a quién poner optaban por preguntarles primero a los niños que se encontraban en su mesa y posteriormente les preguntaban a los de las demás mesas. Los niños mostraron mucho orden, pero también, algunos se impacientaron porque ya habían terminado y los demás no, así que se les fue pidiendo el formato en cuanto terminaban.

Para la integración de los resultados obtenidos en ambas sesiones se obtuvieron los porcentajes de aparición de cada niño en los formatos. Enseguida se muestran las tablas con el número de veces que apareció cada niño en los formatos y el porcentaje de aparición en los mismos, esto tanto en la primera sesión como en la segunda:

Primera Sesión

Nombre	Número de veces que apareció en cada formato	Porcentaje de aparición en los formatos
Ri.	16	88.89%
Jo.	16	88.89%
Ca.	16	88.89%
Ru.	14	77.78%
Da.	14	77.78%
Li.	14	77.78%
Se.	13	72.22%
Lu.	12	66.67%
Ab.	11	61.11%
Bra.	11	61.11%
Al.	11	61.11%
El.	11	61.11%
Bri.	11	61.11%
Je.	11	61.11%
Ra.	9	50 %
Cr.	9	50 %
P.	8	44.44%
Pa.	5	27.78 %

Tabla 3. Número y porcentaje de aparición en los formatos en la primera sesión.

Total de niños que participaron en la primera sesión: **18**

Por lo tanto **18 = 100%**

Segunda Sesión

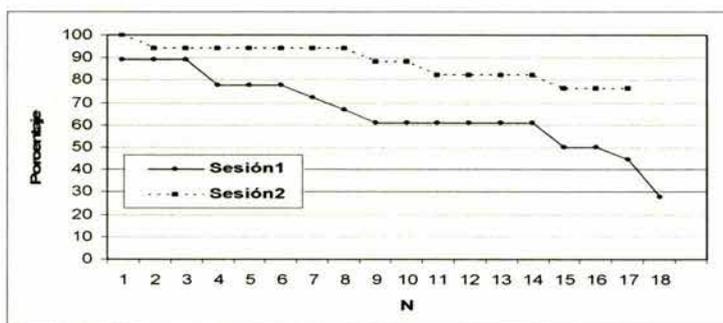
Nombre	Número de veces que apareció en cada formato	Porcentaje de aparición en los formatos
Al.	17	100%
Fe.	16	94.11%
Ri.	16	94.11%
Jo.	16	94.11%
Se.	16	94.11%
El.	16	94.11%
Lu.	16	94.11%
Ru.	16	94.11%
Li.	15	88.24%
Bra.	15	88.24%
Je.	14	82.35%
Cr.	14	82.35%
Ab.	14	82.35%
Ro.	14	82.35%
Pa.	13	76.47%
Bri.	13	76.47%
Abr.	13	76.47%

Tabla 4. Número y porcentaje de aparición en los formatos en la segunda sesión.

Total de niños que participaron en la segunda sesión: **17**

Por lo tanto **17 = 100%**

Antes de presentar la gráfica 10 que integra los resultados obtenidos en ambas sesiones, es importante mencionar que los niños que participaron en éstas variaron de una a otra, por lo tanto, se optó por poner en la gráfica sólo el número de participantes en cada sesión ordenados desde el que obtuvo un porcentaje más alto de aparición hasta el que obtuvo el menor porcentaje, es por ello que en la gráfica no aparecen los nombres de cada niño. Por tanto N1 en la primera sesión y N1 en la segunda no son el mismo niño sino que son los que obtuvieron el porcentaje de aparición más alto en los formatos y a partir de éstos se presentan los porcentajes de manera descendiente.



Gráfica 10. Porcentaje de aparición de los niños en los formatos

Como se puede observar en la gráfica 10, en la segunda sesión, el porcentaje de aparición de los niños en los formatos aumentó de manera considerable ya que los niños llegaron a aparecer entre el 76.47 y 100%, mientras que en la primera sesión aparecieron entre el 27.78 y 88.89%. Éste aumento en los porcentajes nos dice que los niños ya identifican y toman más en cuenta a la mayoría de sus compañeros.

Además de los porcentajes de aparición de cada niño en los formatos se obtuvo la frecuencia total de cada niño en todos los formatos llenados. A continuación se presentan las tablas con dichas frecuencias:

Primera sesión

Niño	Frecuencia total
El.	63
Ru.	55
Ri.	53
Jo.	51
Da.	39
Li.	35
Bri.	31
Ca.	31
Se.	29
Cr.	29
Je.	28
Pa.	23
Ab.	23
Bra.	22
Al.	22
Lu.	21
Ra.	18
Pa.	13

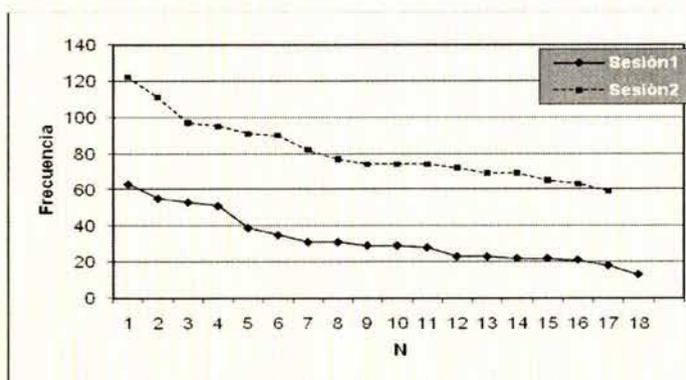
Tabla 5. Frecuencia total por niño durante la primera sesión

Segunda sesión

Niño	Frecuencia total
Ru.	122
Ri.	111
Jo.	97
Ro.	95
Bra.	91
El.	90
Fe.	82
Ab.	77
Se.	74
Al.	74
Li.	74
Je.	72
Bri.	69
Lu.	69
Ab.	65
Cr.	63
Pa.	59

Tabla 6. Frecuencia total por niño durante la segunda sesión

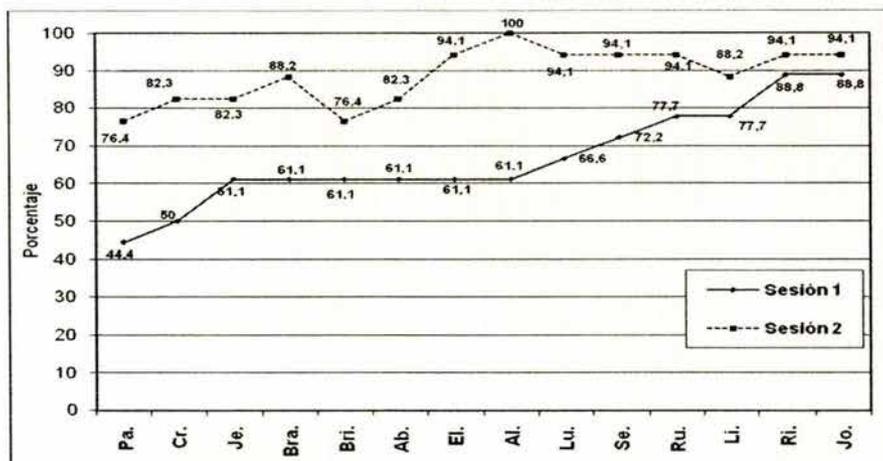
Es importante mencionar que al igual que en la gráfica 10, en la de "Frecuencia total por participante" (gráfica 11), tampoco aparece el nombre de los niños que participaron sino que sólo se puso el número de participantes por sesión ordenados desde la frecuencia total más alta hasta la frecuencia total más baja, es decir, N1 en la primera sesión no es el mismo niño que N1 en la segunda sino que son los niños que obtuvieron las frecuencias más altas en ambas sesiones, a partir de esto se siguen presentando las frecuencias totales de manera descendiente.



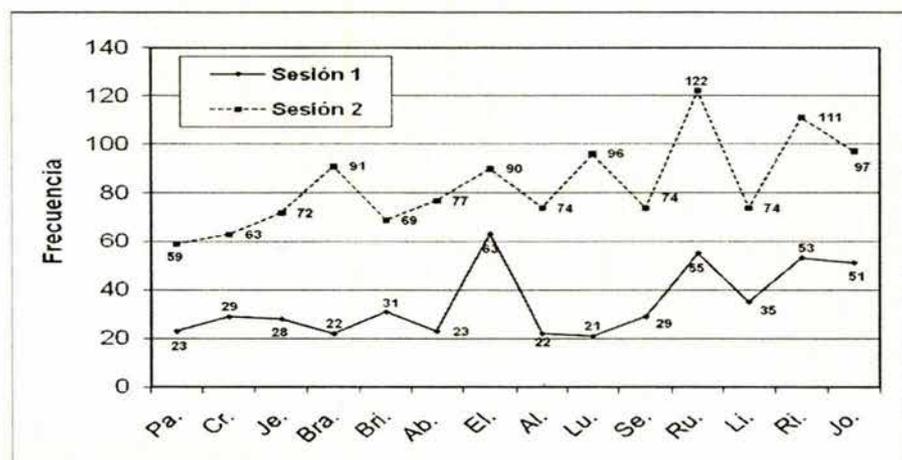
Gráfica 11. Frecuencia total de aparición por participante

La gráfica nos muestra cómo aumentó la frecuencia total de aparición de los participantes (en los formatos llenados) en la segunda sesión, la cuál va desde 59 la frecuencia más baja a 122 la más alta, mientras que en la primera sesión, la frecuencia menor fue de 13 y la mayor de 63. Así podemos observar, por ejemplo, que la frecuencia máxima entre la primera y la segunda sesión aumentó en un 48.36%. Éste aumento en las frecuencias nos habla de que los niños ya pueden identificar más a sus compañeros por determinada característica, lo cuál también nos habla de un mejor conocimiento entre pares.

Tomando en cuenta a los niños que participaron en ambas sesiones, también se sacaron los porcentajes de aparición en los formatos y la frecuencia total de cada niño. A continuación se presenta esta información en gráficas:



Gráfica 12. Porcentajes de aparición en los formatos (niños que participaron en las dos sesiones)



Gráfica 13. Frecuencia total por niño (niños que participaron en las dos sesiones)

Cómo podemos observar en las gráficas donde se presentan los resultados obtenidos por los niños que participaron en ambas sesiones, el porcentaje de aparición de cada niño, al igual que la frecuencia total de aparición de los mismos, aumentó de una sesión a la otra, lo que nos indica que los niños identifican más a sus compañeros y los toman más en cuenta que en un principio.

Si bien, se sabe que con la convivencia diaria la probabilidad de que los niños se conozcan más aumenta, es válido decir que las actividades de “cacería de personas” “socios” y acciones con la finalidad de que los niños se conocieran mejor en este lapso de tiempo contribuyó a este aspecto. Sobre todo si tomamos en cuenta que estos niños antes de la primera sesión, tenían por lo menos ya un año de convivencia diaria.

“El árbol de las buenas obras”

La actividad de “El árbol de las buenas obras” la realizamos una vez por semana durante 5 meses aproximadamente, alcanzando un total de 16 sesiones.

En un análisis preliminar de los datos obtenidos en las diversas sesiones se pudo identificar que los niños realizaban tres tipos de reconocimiento de los cuales se obtuvieron los porcentajes de aparición en cada sesión. Los diferentes tipos de reconocimientos identificados son los siguientes:

- 1) *Reconocimiento a sí mismo (R1)*: El niño que toma la palabra reconoce que él hizo una buena acción u obra por alguien más o por la institución en general. Ejemplo: Ricardo dijo “Yo ayudé a Roberto a hacer su tarea” (Sesión 7).
- 2) *Reconocimiento a un compañero que hizo algo por mí (R2)*: En este reconocimiento el niño que toma la palabra reconoce cuando alguno de sus compañeros hizo una buena acción por él. Ejemplo: Alejandro dijo “David me defendió en la escuela” (Sesión 11).
- 3) *Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)*. En este reconocimiento el niño que tiene la palabra reconoce a un compañero por haber hecho una buena acción por algún otro niño o por la institución en general. Ejemplo: Sebastián dijo “Jonathan ayudó en la cocina” (Sesión 5).

Nota: lo que los niños dijeron en cada una de las sesiones del árbol de las buenas obras se encuentra en el anexo 17.

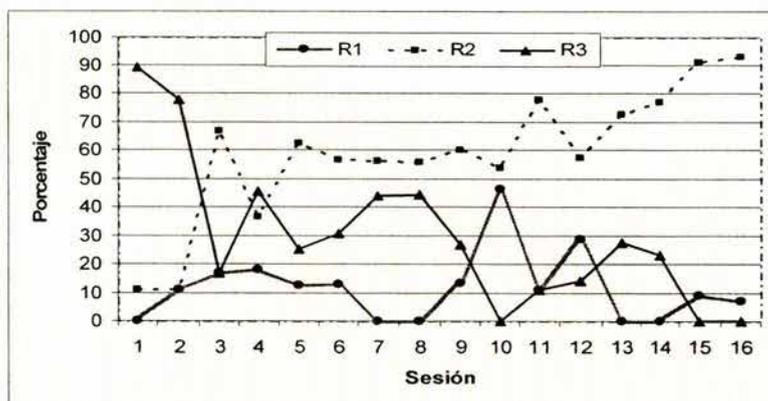
A continuación se presenta una tabla con los porcentajes obtenidos de los tres tipos de reconocimientos en cada una de las sesiones y posteriormente encontramos graficados los datos para poder observar mejor la manera en la que éstos se distribuyen a lo largo de las 16 sesiones.

Porcentajes de reconocimientos por sesión

Sesión	R1 %	R2 %	R3 %
1	0	11.11	88.89
2	11.11	11.11	77.78
3	16.67	66.67	16.67
4	18.18	36.36	45.45
5	12.5	62.5	25
6	13.04	56.52	30.43
7	0	56.25	43.75
8	0	55.56	44.44
9	13.33	60	26.67
10	46.15	53.85	0
11	11.11	77.78	11.11
12	28.57	57.14	14.29
13	0	72.73	27.27
14	0	76.92	23.08
15	9.09	90.91	0
16	7.14	92.86	0

R1: Reconocimiento a sí mismo
R2: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por mi
R3: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución

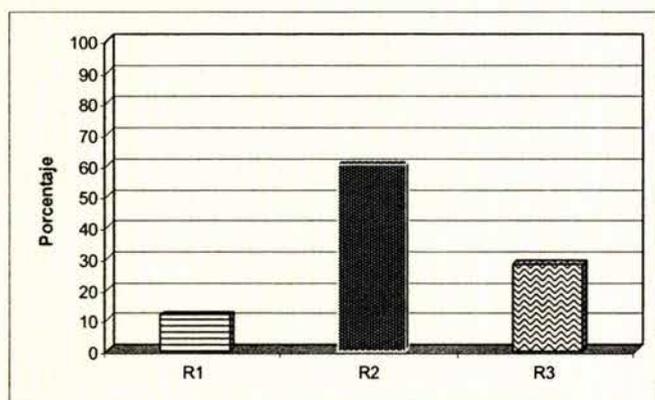
Tabla 7. Porcentaje de los tres tipos de reconocimientos de cada una de las sesiones



Gráfica 14. Porcentajes obtenidos de los tres tipos de reconocimientos en cada una de las sesiones.

Como se puede observar en la gráfica anterior, R3 predominó en las primeras sesiones, sin embargo, conforme fueron avanzando este tipo de reconocimiento fue decreciendo, hasta las últimas sesiones durante las cuales R3 desapareció. Por otro lado R2 se presentó pocas ocasiones en un principio y fue aumentando durante el transcurso de las sesiones hasta alcanzar el porcentaje más alto de participaciones desde la sesión 5 hasta la sesión 16. R1 por su parte empezó con un porcentaje bajo de participación en la segunda sesión y así se mantuvo hasta la sesión 7 y 8 en donde fue nulo este tipo de reconocimiento, pero posteriormente alcanzó el nivel más alto con casi 50% en la sesión 10, para después volver a decrementar y así mantenerse en un nivel bajo.

Enseguida se presenta la gráfica de los porcentajes totales de los tres tipos de reconocimiento, tomando en cuenta las participaciones globales obtenidas en todas las sesiones.



- Participaciones totales: 206 - 100%
- Reconocimiento a sí mismo: 24 - 11.65%
- Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi: 124 - 60.19%
- Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución: 58 - 28.16%

Gráfica 15. Porcentajes totales de reconocimiento

R1: Reconocimiento a sí mismo

R2: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por mi

R3: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución

La gráfica nos muestra que R2 es el reconocimiento que se presenta con mayor frecuencia, lo que nos dice que a los niños se les facilita más el identificar cuando algún

compañero hizo algo bueno por él. Por el contrario, el reconocimiento que menor porcentaje de aparición tuvo fue R1 lo que nos dice que es probable que los niños presenten problemas de baja autoestima ya que se les dificulta identificar y valorar las cosas buenas que ellos mismos hacen. Además, retomando la categoría de “yo soy” que propone Grotberg (2000), podemos decir que a los niños les hace falta desarrollar el factor de resiliencia que maneja el sentirse feliz cuando se hace algo bueno para los demás, tal vez por eso es que los niños no reconocen las buenas obras que ellos mismos hicieron.

En los cuadros que se presentan a continuación encontramos algunas observaciones que sobresalen en cada una de las sesiones.

Disposición a la actividad

No de Sesión	Todos	La Mayoría	Pocos	Ninguno
1				X
2				X
3			X	
4		X		
5		X		
6		X		
7	X			
8	X			
9	X			
10		X		
11		X		
12	X			
13	X			
14	X			
15	X			
16	X			

Tabla 8. Disposición de los niños a la actividad “El árbol de las buenas obras”

Podemos ver que la disposición a la actividad de "El árbol de las buenas obras" va siendo más favorable a través de las sesiones. En las primeras tres sesiones ninguno o pocos de los niños se encontraban dispuestos a la actividad, es decir, se dificultaba reunirlos en el aula donde se realizaba ya que se negaban a llevar a cabo la actividad, mencionando que "no querían" y mostrando apatía.

A partir de la cuarta sesión la disposición comenzó a mejorar, ya no se dificultó tanto reunir a los niños en el aula y se dejaron de escuchar comentarios de "no queremos", además los niños se comenzaron a notar más entusiasmados durante la actividad.

De la sesión 12 a la 16, por lo general, ya no era necesario que las facilitadoras reunieran a los niños en el aula sino que éstos ya sabían el horario de la actividad y cuando se iba a comenzar con la misma los niños ya estaban dentro el aula, también se pudo observar que los niños aportaron ideas a la actividad cómo fue el hecho de poner otro árbol porque en el primero ya no cabían las hojitas. Además, en estas sesiones se les comentó a los niños que ya serían las últimas, se notó un poco de tristeza en ellos y también mostraron interés por saber si en el próximo ciclo escolar se seguiría llevando a cabo la actividad.

A continuación se muestran algunas notas de campo extraídas de la bitácora que ejemplifican los resultados anteriores:

Bitácora 26-Junio-2008

"... les mencionamos que se sentaran y se mantuvieran en orden porque esta sería la penúltima sesión del árbol, Jo. (niño) menciona "por qué, que triste"..." (Sesión 15, pag. 145)

"...Da. (niño) también pregunto "oye Cl. (psicóloga) y que ya no va haber árbol cuando regresemos de las vacaciones"..." (Sesión 15, pag. 145)

“...Al. (niño) comentó “no se vayan, hay que hacer más reuniones del árbol cuando regresemos de vacaciones”...” (Sesión 16, pag. 151)

Orden y disciplina durante la actividad

No de Sesión	Todos	La Mayoría	Pocos	Ninguno
1			X	
2				X
3			X	
4		X		
5		X		
6	X			
7	X			
8	X			
9		X		
10		X		
11		X		
12	X			
13		X		
14	X			
15	X			
16	X			

Tabla 9. Orden y disciplina durante la actividad “El árbol de las buenas obras”

En esta tabla podemos observar que el orden y disciplina durante la actividad también mejoró de las primeras sesiones a las últimas. En las primeras se observaba que los niños no obedecían las instrucciones de la actividad, se levantaban de su lugar, estaban muy inquietos, no guardaban silencio y se molestaban entre ellos. Conforme avanzaron las sesiones, los niños se mostraron más accesibles, atendían mejor a las instrucciones, levantaban la mano para participar y se mostraban más atentos a lo que decían sus compañeros.

Por último presentamos la tabla 13 con el tipo de reconocimiento más frecuente en cada sesión y el número de niños que participaron en éstas. Es importante mencionar que el número de niños que estuvieron presentes en las sesiones varió de una a otra, sin embargo el promedio aproximado el número de niños que estuvieron presentes por sesión es de 16 niños.

Reconocimiento y participación

No de Sesión	Reconocimiento más frecuente	Participación
1	R3	6 niños
2	R3	6 niños
3	R2	8 niños
4	R3	8 niños
5	R2	12 niños
6	R2	12 niños
7	R2	12 niños
8	R2	7 niños
9	R2	8 niños
10	R2	10 niños
11	R2	8 niños
12	R2	7 niños
13	R2	8 niños
14	R2	9 niños
15	R2	10 niños
16	R2	10 niños

R1: Reconocimiento a sí mismo
R2: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por mi
R3: Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución

Tabla 10. Reconocimiento más frecuente y número de niños que participaron en cada una de las sesiones de la actividad "El árbol de las buenas obras"

En cuanto al reconocimiento más frecuente por sesión, tenemos el reconocimiento a un compañero que hizo algo por mi (R2), el cual predominó en 13 de las 16 sesiones. Y en cuanto a las participaciones podemos decir que el número de niños que participaron por sesión varió entre éstas. En las primeras 2 sesiones se observó el menor número de niños que participaron y en las sesiones 5, 6 y 7 el mayor número. En la octava sesión,

los niños que participaron disminuyeron pero después observamos que nuevamente comienza a aumentar la participación de los niños.

"El poder positivo de las palabras"

La actividad de "El poder positivo de las palabras" se llevó a cabo dos veces, la primera el 12 de Febrero de 2008 y la segunda el 15 de Abril de 2008. En el lapso de tiempo entre la primera y la segunda vez que se realizó, es importante mencionar que se llevaron a cabo otras actividades que tenían el mismo objetivo de ésta: enriquecer vínculos entre pares, por lo tanto, los resultados obtenidos en esta actividad pueden estar influenciados por las otras. A continuación se presentan algunas observaciones obtenidas en ambas sesiones.

Primera sesión

En esta primera sesión los niños se mostraron muy renuentes e inquietos y no querían obedecer, por lo que nos costó cierto tiempo reunirlos en el aula donde llevamos a cabo la actividad. Cuando por fin entraron al aula se les dio una pequeña introducción a la actividad y se dieron las instrucciones. Después de esto, los niños nos pidieron un número determinado de tarjetas y le escribieron a sus compañeros algo bonito o algo que admiraran de ellos, esto con el fin de que la persona al leer la tarjeta se sintiera bien.

Los niños en un principio se mostraron muy entusiasmados con la actividad y nos pedían más y más tarjetas, pero más adelante se pusieron inquietos porque algunos ya habían terminado y otros no. Una vez que todos los niños terminaron de escribir sus tarjetas, éstos se las entregaron a él o los niños a los que se las habían escrito. Posteriormente cada niño leyó la tarjeta que más le agradó y lo hizo sentir bien (en general lo que les escribieron fue algo que admiraban o les gustaba de ellos), todos se

mostraron atentos mientras sus compañeros leían sus tarjetas. En esta ocasión se procuró que todos los niños recibieran por lo menos una tarjeta con palabras positivas y para ello las facilitadoras daban tarjetas a los niños que no habían recibido alguna por parte de sus compañeros.

Segunda sesión

En esta sesión, los niños mostraron obediencia desde un principio ya que fue rápido y fácil reunirlos en el aula donde se llevó a cabo la actividad. Una vez reunidos, se les dieron las instrucciones para la misma y posteriormente los niños nos pidieron un número determinado de tarjetas donde escribieron cosas que harían sentir mejor a sus compañeros.

En esta ocasión, los niños participaron sin ningún problema y todos escribieron tarjetas a sus compañeros e incluso a los adultos. Algunos niños además de escribir algo bonito también hacían un dibujo en la tarjeta. Después de que terminaron sus tarjetas, los niños se las entregaron a quien se la habían escrito. Unos niños terminaron primero sus tarjetas y otros seguían pidiendo más para escribirle a sus compañeros.

El tiempo de la actividad se terminó y los niños aun querían seguir escribiendo y dibujando en las tarjetas. Antes de finalizar la actividad, dimos la oportunidad de que algunos niños leyeran la tarjeta que más le había gustado y que los había hecho sentir bien. Los niños que quisieron participar levantaron su mano y compartieron lo escrito en su tarjeta a todo el grupo.

En seguida se presenta una gráfica que nos muestra en número de tarjetas que se entregaron en ambas sesiones:



Gráfica 16. Número de tarjetas entregadas en las sesiones del "Poder positivo de las palabras"

En la gráfica se observa que en la primera sesión se entregaron 46 tarjetas (se omitieron las que entregaron las facilitadoras de la actividad), mientras que en la segunda los niños entregaron 44 tarjetas en total. Como vemos el número de tarjetas fue casi el mismo en ambas sesiones, lo que nos indica que a los niños no les fue complicado expresar palabras positivas a sus compañeros, ni en la primera ni en la segunda sesión, ya que en su mayoría éstos escribieron más de una tarjeta.

A pesar de que el número de tarjetas no varió entre una sesión y otra, el contenido cualitativo de las mismas sí varió entre una y otra sesión. Como ya se mencionó anteriormente, en la primera sesión los niños sólo escribieron palabras positivas pero en la segunda ya no sólo fue eso sino que pusieron más dedicación y empeño al transmitir un mensaje positivo a sus compañeros, esto lo podemos notar al ver los dibujos realizados junto al mensaje positivo y al ver la decoración de las tarjetas. Ejemplo de dos tarjetas entregadas por el mismo niño en la primera sesión y en la segunda sesión:

TARJETA PRIMERA SESION:

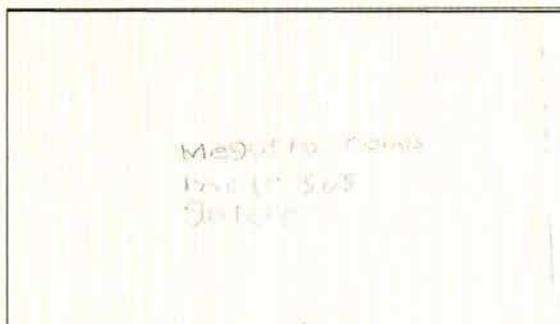


Imagen 2. Tarjeta entregada en la primera sesión del
"Poder positivo de las palabras"

TARJETA SEGUNDA SESION:

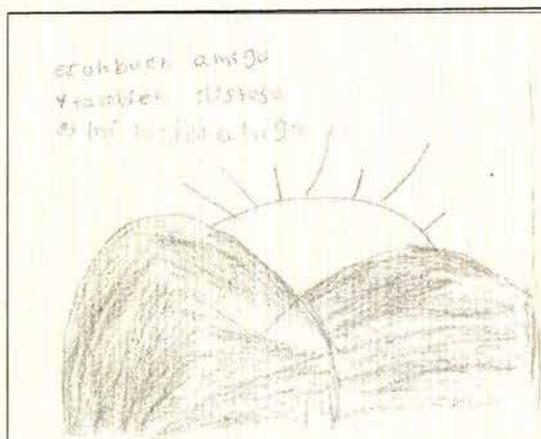


Imagen 3. Tarjeta entregada en la segunda sesión del
"Poder positivo de las palabras"

"Reuniones con los niños"

Durante la intervención se programaron varias reuniones con los niños ya que se presentaron problemas dentro de la institución que los involucraban. De esta manera se

buscó que los niños expusieran sus puntos de vista, dieran sugerencias y llegaran a acuerdos. Es importante mencionar que de las reuniones llevadas a cabo sólo estuvimos presentes en dos de ellas ya que las demás se realizaron los días que no asistíamos a la Casa-Hogar. Las dos reuniones presenciadas se describen a continuación:

Reunión 1

Para esta reunión se convocó a los niños en el aula de tareas y se les pidió que acomodaran sus sillas formando un círculo. El objetivo de esta reunión era proporcionar soluciones a un problema que se había presentado un día antes en la casa hogar. Dos niños de la casa habían roto los palos de las escobas y se necesitaban para poder hacer la limpieza de la casa.

La reunión la dirigió la directora de la institución y al iniciar mencionó que estaba molesta por lo que había pasado con los palos de las escobas, sin embargo, antes de abordar la problemática como tal, les habló a los niños de los derechos y deberes con los que cuentan los niños. El tema se habló de manera muy general y como ejemplo se les mencionó a los niños que ellos dentro de la casa hogar tiene un espacio donde pueden ver la TV porque ellos tienen el derecho a la recreación. Después se les preguntó ¿cuáles eran sus deberes a la hora de ver la TV? Los niños mencionaron lo siguiente:

- “Guardar silencio cuando estuvieran viendo algún programa”
- “No mover la televisión de lugar”
- “No estarle cambiando a cada rato”
- “No molestar a los demás niños que estuvieran viendo la televisión”

(Notas de campo extraídas de bitácora el 29/01/08. Pág. 62)

Dados los ejemplos, se les dijo a lo niños que todo derecho representa también deberes que cumplir y así como tenían varios derechos dentro de la Casa-Hogar también tenían

algunos deberes y entre éstos se encontraba el respetar el material de la institución ya que ellos tenían el derecho a contar con materiales que estuvieran en buenas condiciones.

Seguido de esto se expuso la problemática que se había presentado un día antes, sobre los niños que habían roto los palos de escoba, y se pidió la opinión de los niños respecto a lo que debería hacerse para solucionar el problema. Los niños implicados en el problema llegaron al acuerdo de que con el dinero que les dan sus mamás ellos iban a reponer los palos de escoba que habían roto.

Por último se pidió a los niños que de manera voluntaria dieran una pequeña conclusión para dar por finalizada la reunión. Lo que los niños expresaron fue:

- J.o mencionó "... todo lo que esta en la casa es para que lo podamos (sic) utilizar, no para que juguemos, mejor que ellos paguen con su dinero los palos de escoba y así si alguien rompe algo que igual lo pague"
- Al. dijo "... si yo también creo que lo mejor es que las paguen con su dinero porque eso se ganan por estar jugando, y ahora por eso ya no tenemos escobas para barrer"
- Ru. mencionó "...también debemos de cuidar todo lo que hay en la casa, como los libros, la tele y las compus y así poder utilizarlos sin que estén descompuestos"

(Notas de campo extraídas de bitácora el 29/01/08. Pág. 63)

Observaciones: Al inicio de la reunión todos los niños estaban muy inquietos, estaban haciendo mucho ruido y no ponían atención. Se les llamó la atención varias veces y la sesión tuvo que suspenderse un breve lapso de tiempo hasta que los niños guardaron silencio. Una vez que se consiguió la atención de los niños prosiguió la reunión, ellos se mostraron más interesados y participativos durante la misma.

Reunión 2

Esta reunión se llevó a cabo el día 10 de Junio de 2008, dicha asamblea fue de carácter urgente, esto debido a que el comportamiento de los niños a la hora de ir a la escuela, no había sido el adecuado porque en varias ocasiones se echaron a correr y tocaron timbres en las casas en el trayecto de la Casa-Hogar a la Escuela, a pesar de que de manera individual ya se les había llamado la atención por estas acciones, su conducta seguía siendo la misma, por lo que se decidió hablar con todos los involucrados para llegar aun acuerdo.

Antes de iniciar la reunión se convocó a todos los niños dentro de la sala de la casa. Ya todos instalados, se les planteó la problemática que ellos originan a la hora de ir a la escuela, y como su conducta persiste a pesar de varias llamadas de atención, se les planteó que la información era para todos los niños ya que todos en algún momento han reflejado este comportamiento inadecuado.

Posteriormente, se les comunicó que para solucionar lo anterior, ya se habían planteado algunas soluciones entre las cuales se encontraban, el acordar una ruta específica para ir a la escuela, y que dicho trayecto sería respetado todo el ciclo escolar, no importando quien los fuera a dejar, (ya sea Psicólogas o personal de la Institución). Además se les informó debían demostrar su educación en todo momento, no solo cuando estuvieran en su casa, o con el profesor, o con algún directivo de la Institución.

Un aspecto más que se les planteó fue que las Psicólogas, quienes los llevaban a la escuela martes y jueves, ya se habían organizado para irlos a dejar unas un día y otras otro día, por lo que se les informó quienes los acompañarían los martes y quienes los jueves. También se les comunicó que a la hora de irse a la escuela debían de formarse por parejas y que no debían rebasar a sus compañeros ni romper la fila.

Por último se les recordó que si su comportamiento persistía y seguían mostrando esta actitud negativa, las consecuencias iban a ser importantes, no sólo porque podrían

sufrir un accidente, sino porque la dirección llevaría a cabo algunas acciones para tratar de corregir esta mala conducta.

Observaciones: Al iniciar la sesión los niños estaban un tanto inquietos, pero en cuanto tomo la palabra la directora de la Casa, la mayoría guardo silencio, y escuchó lo que les mencionaban. Durante la reunión se tuvieron algunas interrupciones por llamadas de atención pero en su momento se le pidió a un niño que se saliera porque era una falta de respeto por no poner atención cuando alguien habla, así que el niño se tuvo que salir, y con esta acción el resto de los niños guardó silencio hasta concluir la reunión. En la reunión los niños participaron al mencionar algunas calles por donde podrían irse a la escuela, y al final se acordó una ruta definitiva. Los niños parecieron conformes y no mostraron ninguna objeción.

"Actividades extraescolares"

Las actividades extraescolares quedaron establecidas en el horario de la institución, dando un espacio en el que los niños podían realizar diversas actividades como jugar futbol, basquetbol u otro tipo de juegos al aire libre, estar en la biblioteca leyendo o en la ludotecas, entre otras. A continuación se presentan los espacios de tiempo en los que los niños podían participar en alguna actividad extraescolar:

HORA	GRUPO	ACTIVIDADES
10:30 – 11:30	1°, 2° y 3° K, 4°, 5°, 6° y Sec.	- Rincón de lectura - Tarea/juego
11:30 – 12:30	2° K, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y Sec.	- Diario del humor - Tarea/juego

Tabla 11. Horarios en donde los niños podían participar en actividades extraescolares

Es importante mencionar que a pesar de que cada grupo de niños tenía su horario destinado a este tipo de actividades, ellos antes de poder llevarlas a cabo tenían que concluir sus tareas escolares, de lo contrario, el horario destinado para las actividades extraescolares era empleado para terminar las tareas.

En seguida se muestran algunas notas de campo donde se puede ver que los niños realizaban diversas actividades extraescolares dentro de la institución:

Bitácora 05-Febrero-2008 Pág. 115

- "...después los niños tuvieron su media hora de juego y en ella se pusieron a armar dos porterías...una vez que terminaron de armarlas se pusieron a jugar fútbol"

Bitácora grupal 08-Mayo-2008 Pág. 171

- "Ma. y Li. (psicólogas) se sentaron en el área de la ludoteca junto con los niños de preescolar, quienes jugaban a la lotería, después se fueron acercando mas niños al juego, parecía que se divertían mucho, hasta que tuvieron que ir a bañarse"

Bitácora 08-abril-2008 Pág. 124

- "Jo. (niño) se puso a jugar fútbol con Li. (niño) y yo me puse a jugar con Br. (niño) basquetbol. En el patio también estaban Je. (niño), Ri. (niño), Ra. (niño) y Se. (niño)... Je. (niño) invitó a jugar a Ra. (niño) porque lo vio sentado solito y él aceptó jugar con él"

"Sesiones con las mamás"

En la intervención realizada se llevaron a cabo cinco sesiones, con las madres de familia, abordando diferentes temáticas. A continuación se presentarán los resultados obtenidos en cada una de éstas, no si antes mencionar que se obtuvo una respuesta muy favorable por parte de las mamás ya que se contó con su presencia y participación.

SESIÓN 1. DETECCIÓN DE NECESIDADES

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta sesión, la cuál fue empleada para detectar necesidades en las mamás de los niños de la Casa-Hogar, y para conocer la manera en que les gustaría trabajar en este espacio.

I. DIAGNOSTICO:

1) *¿Qué les gustaría que se hiciera en estas reuniones?*

- Aprender a tejer
- Aprender a controlar impulsos
- Que nos proporcionen información para elevar nuestra autoestima y la de nuestros hijos
- Que se nos dieran tips para ayudar a nuestros hijos
- Tratar temas de valores, limpieza e higiene, respeto
- Aprender a controlar el rencor
- Hablar sobre ¿Qué contestar cuando preguntan por el papá o cuando se quiere salir con alguien más?
- Que se brinden técnicas de manejo conductual
- Bailar
- Tratar el tema de: ¿cómo hablar de sexualidad con nuestros hijos?

2) *¿Qué no les gustaría que se hiciera en estas reuniones?*

- Que se falte al respeto
- No queremos que haya chismes
- Que no se hagan juicios
- Que seamos intolerantes
- Ser impuntuales

3) *¿Qué esperan de este espacio?*

- Tener una mejor comunicación con los niños
- Aprender a ser tolerantes
- Aprender a ser mejores seres humanos
- Tener mayor confianza entre nosotras
- Apoyarnos entre nosotras
- Trabajar en equipo
- Aprender más sobre cómo tratar a los niños

4) ¿Cómo les gustaría que se llevara a cabo?

- Por sesiones
- Teniendo comunicación
- Tomando apuntes
- Con videos
- Con folletos
- Con rotafolio
- Proporcionándonos copias
- Recomendado libros
- Tareas prácticas

Observaciones: Las mamás en un principio se les dificultó participar, fue necesario que las facilitadoras proporcionáramos algunos ejemplos de la respuesta a la primera pregunta, posteriormente comenzó a surgir una lluvia de ideas. Para las tres preguntas restantes ya no fue necesario dar ejemplos de respuestas sino que las mamás respondían de manera inmediata. Al concluir todo lo anterior, preguntamos a las mamás si querían que las juntas se realizaran cada mes, como se había pactado o fueran más cercanas una a otra, esto debido a que muchos eran los temas que querían que se abordaran y muy pocas las sesiones para llevarlos a cabo, algunas mamás opinaban que cada semana, unas más que cada quince días por cuestiones de su trabajo, etc., al final las mamás nos hicieron saber que estaban de acuerdo que se llevaran a cabo cada 15 días.

II. TÉCNICA DE RELAJACIÓN

Todas las mamás atendieron a las instrucciones y realizaron la técnica de relajación de manera correcta, es decir, pudo observarse que estaban tranquilas y a la hora de inhalar el aire su estómago se expandía. En cuanto a los comentarios que hicieron, la mayoría dijeron que se sentían relajadas y que era una técnica fácil. Algunas comentaron incluso que esta técnica la podían llevarla a cabo estando en su trabajo, cuando sus hijos las hicieran enojar, en el transporte de regreso a casa al salir del trabajo y al irse a dormir para descansar mejor.

Observaciones: Al inicio de la relajación a las mamás les ganaba la risa pero se les dijo que trataran de tranquilizarse y llevaran a cabo las instrucciones. Después poco a poco las mamás lograron dominar la técnica y sentirse relajadas, aunque no se logro concluir con la actividad y reflexionar detenidamente sobre lo que habían sentido, ya que se interrumpió y tuvo que suspenderse, esto debido a que los niños llegaron de la escuela y entraron al aula haciendo mucho escándalo, por lo que se concluyó en ese mismo instante. A pesar de eso, si se pudieron rescatar algunos comentarios dados por las mamás, lo cuales se presentaron anteriormente.

Podemos señalar que las preguntas diagnósticas sirvieron para conocer los temas que las mamás desean abordar en estas sesiones, al igual que la manera de su presentación. Las mamás proponen temas que hacen referencia al cómo deben comunicarse con sus hijos, al igual que cómo debe ser su trato hacia ellos para evitar o disminuir comportamientos inadecuados, transmitir valores y hábitos de higiene y limpieza, así como temas de autocontrol y para elevar su autoestima.

Las respuestas dadas por las mamás fueron tomadas en cuenta para elegir los temas de las sesiones posteriores y al elaborar su diseño ya que también mencionaron estrategias para abordar estos temas (videos, folletos, rotafolio, etc.). En la planeación de las siguientes sesiones también se consideró el crear un ambiente de tolerancia y respeto en dónde las mamás pudieran expresarse sin temor a ser juzgadas. Además se tomó en cuenta que las sesiones posteriores ayudaran a aumentar la confianza y apoyo entre ellas y para conocer y entender más a sus hijos.

SESIÓN 2. MEJORANDO MI AUTOESTIMA

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las actividades llevadas a cabo en esta sesión.

I. "LO QUE MÁS ME GUSTA DE MI"

En esta actividad las mamás comentaron en parejas "lo que más me gusta de mí" por 2 minutos cada una, por lo anterior no se tiene el contenido de éstas pláticas. Sin embargo, ésta actividad se evaluó con las preguntas de reflexión, que se presentan a continuación junto con las respuestas obtenidas.

Preguntas para reflexionar:

1. *¿Cómo se sintieron al hacer el ejercicio? Queremos que nos cuenten cómo se sintieron y no que nos digan lo que conversaron entre ustedes.*

Las mamás comentaron que no están tan acostumbradas a hablar tanto tiempo sobre sus cualidades, algunas más nos dijeron, que fue muy difícil debido a que se ocupan más en otros asuntos que en dedicarle tiempo a pensar en lo que admiran de ellas mismas. Además de que sintieron que fue mucho tiempo para hablar sobre ellas, y al cabo del primer minuto ya no sabían que decir.

Algunas otras comentaron que ellas sienten que no tienen ninguna cualidad y que se sienten feas, y con muchos defectos físicos, por eso no tenían que comentar.

2. *¿Por qué a algunas personas no les gusta hablar de lo que más les gusta de sí mismas?*

Cuando les plantemos esta pregunta a las mamás, ellas nos comentaron que por la misma razón por la que ellas no las decían, por que sienten que no tienen cualidades que resalten y puedan ser importantes para poder hablarlas. También comentaron que muchas veces las personas tampoco hablan de sus cualidades para no sonar presuntuosos y que las personas los juzguen por esto.

3. *¿Qué podemos hacer para incrementar nuestra autoestima?*

Los comentarios fueron referidos a que hay que recordarnos diariamente, las cualidades que tenemos y resaltarlas. Una mamá comentó que hay que levantarnos durante las mañanas y repetimos “que bonita amanecí hoy”, y así hacerlo siempre que nos sintamos mal, haciendo hincapié a esas cualidades que nos distinguen como personas.

Lo que se observó durante la actividad de “Lo que más me gusta de mí”, fue que a las mamás les costó trabajo expresarse en un principio y de hecho ellas lo mencionaron más adelante, dijeron que se les dificultaba hablar de sus cualidades porque en general nunca lo hacían. Ya en las preguntas de reflexión las mamás se mostraron más participativas e interesadas, estaban atentas a lo que decían las demás mamás y todas aportaron ideas

Lo que podemos concluir de las respuestas que las mamás proporcionaron es que no están acostumbradas a pensar en ellas, a reflexionar y hablar sobre sus cualidades tanto físicas, emocionales o intelectuales, así como en sus habilidades y conductas positivas, es por ello que difícilmente las identifican y al cabo de un minuto ya no saben que decir. Por otro lado, también se pueden ver que algunas mamás sólo se enfocan en las cualidades físicas mencionando que se sienten feas y que tienen muchos defectos físicos, sin embargo, las demás cualidades que puede tener una persona son iguales o más importantes que éstas.

Con base en lo que las mamás mencionaron sobre por qué las personas, incluyéndose ellas, no les gusta hablar sobre las cualidades que poseen o lo que más les gusta de ellas, podemos ver que se tiene ese mito de que si se habla sobre esto, se cae en la soberbia y altanería. Sin embargo, las facilitadoras en este punto expresaron que no es malo hablar sobre las cualidades propias y lo que más nos gusta de uno, ya que esto ayuda a elevar la autoestima, sin embargo, se convierte en algo negativo cuando al tratar de expresar estas cualidades se afecta también la integridad de terceros, es decir, cuando se hace menos a la otra persona y no se consideran y respetan las cualidades

que posee. Por ejemplo, no es lo mismo decir, "yo soy inteligente", a decir "yo soy inteligente y tu eres un tonto".

Lo anterior sirvió para que las mamás propusieran como recomendaciones para elevar la autoestima el resaltar las cualidades que poseen y recordárselas diariamente, sobre todo en los momentos en que más mal se sientan.

II. "LA PALMA DE LA MANO"

Los resultados que se presentan a continuación, fueron obtenidos de la actividad "la palma de la mano", las cualidades que escribieron las mamás en dicha actividad fueron analizadas y categorizadas en cuatro tipos de cualidades que se describen y presentan a continuación:

1. *Cualidades físicas*: En este tipo de cualidad se agruparon aquellas aseveraciones en donde las mamás hacían referencia a un gusto por su cuerpo en su totalidad o a partes de este. Ejemplo de respuestas dadas por las mamás, que caen dentro de esta categoría:

Sra. E. C.

- "Me gusta mis ojos"
- "Me gustan mis piernas"

2. *Cualidades emocionales*: Dentro de esta categoría, entran aquellas cualidades que involucraban emociones o sentimientos positivos. A continuación se presentan ejemplos de respuestas que se engloban en esta categoría:

Sra. G.

- "Soy alegre"

Sra. V.

- "Me quiero mucho"

3. *Cualidades intelectuales*: Esta categoría engloba las respuestas en donde las mamás firman poseer como cualidad la inteligencia. Ejemplo de respuestas dadas que se consideran en esta categoría:

Sra. S.

- "Soy inteligente pero a veces necesito ayuda"

Sra. P. M.

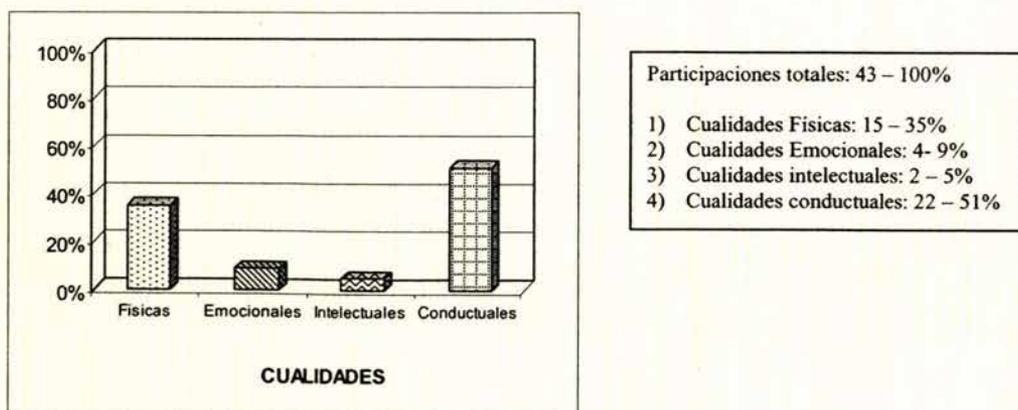
- "Inteligente"

4) *Cualidades conductuales*: En esta categoría se agrupan aquellas respuestas dadas por las madres de familia en dónde expresan la valoración de alguna habilidad que poseen o algún tipo de conducta positiva que las caracteriza. Ejemplos de respuestas que se agrupan en esta categoría:

Sra. R. N.

- "Tranquila"
- "Responsable"
- "Trabajadora"

Al agrupar las cualidades de las mamás en las categorías descritas anteriormente, se obtuvieron los resultados que se presentan en la siguiente gráfica:



Gráfica 17. Porcentaje de cualidades escritas por las mamás

Como se observa en la gráfica anterior, la cualidad que obtuvo el porcentaje más elevado en la dinámica "la palma de la mano", son aquellas de tipo conductual, es decir, las madres de familia reportan que poseen habilidades o conductas positivas que las caracterizan en mayor medida. En segundo término encontramos las cualidades físicas, en donde describen su gusto por algunas partes de su cuerpo, posteriormente le siguen aquellas cualidades de tipo emocional, afirmando tener cualidades que involucran sentimiento y emociones positivas, y por último encontramos las cualidades intelectuales en donde las madres reportan ser inteligentes.

Lo que se observó durante esta actividad fue que a las mamás ya no les costó tanto trabajo identificar y expresar sus cualidades como en la primera actividad, por lo que podría decir que las preguntas de reflexión fueron de gran ayuda. Por otro lado, las mamás se mostraron más participativas, todas compartieron una cualidad al grupo e incluso hasta estuvieron bromeando. Además mencionaron que anteriormente no habían tenido la oportunidad de platicar y convivir de manera profunda entre ellas como lo hicieron en esta sesión.

Nota: es importante mencionar que en el transcurso de la sesión las mamás comentaron que a pesar de que ya tenían tiempo de conocerse, muchas no se sabían el nombre de las demás. Lo anterior se consideró y en la tercera sesión que se llevó a cabo con las mamás se planeó una dinámica para retomar este aspecto.

SESIÓN 3. MIS CAPACIDADES Y MIS LIMITACIONES

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos de la actividad "Mis capacidades y mis limitaciones", las capacidades, habilidades y talentos que escribieron las mamás fueron analizados y categorizados en 6 diferentes áreas, las cuáles se describen a continuación:

1. *Área física:* En esta categoría se agrupan las respuestas donde las mamás hacen referencia en que les gusta su cuerpo o alguna parte de éste, además se

incluyen las respuestas donde las madres afirman sentirse a gusto con él y gozar de buena salud. A continuación algunos ejemplo de repuestas emitidas por las madres que engloban esta área:

Sra. M. C.

- "Me gustan mis manos"

Sra. E. C.

- "Me siento joven"

Sra. I. S.

- "Me gusta mi pelo"

2. *Área Intelectual*: Esta categoría engloba todas aquellas respuestas en donde las madres afirman poseer como cualidad la capacidad de comprender, asimilar, elaborar información y utilizarla adecuadamente. Se presentan algunos ejemplo para ilustrar lo anterior:

Sra. V.

- "Habilidades para las matemáticas"

Sra. P. M.

- "Soy buena componiendo rimas, versos, poemas"

Sra. J. C.

- "Soy buena en las ventas"

3. *Área emocional*: En esta categoría se agrupan todas aquellas cualidades emocionales que involucran sentimientos y estados afectivos positivos. Ejemplos de respuestas que engloba esta área:

Sra. L. M.

- "Soy muy alegre"

Sra. R. N.

- "Tranquila"

4. *Área espiritual:* En esta categoría se incluyen las respuestas donde las mamás afirman la creencia y fe en un ser supremo (Dios) y el poseer un estado de paz y bienestar interior. Ejemplos de respuestas que engloban esta área:

Sra. P. M.

- "Tengo mucha fe en mi y en Dios"

Sra. M. C.

- "Pues trato de estar bien conmigo misma"

5. *Área social:* En esta categoría se incluyen las respuestas dadas por las mamás donde afirman tener cualidades o habilidades para relacionarse con las personas, así como la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro. Ejemplos de respuestas que se incluyen en esta área:

Sra. M. C.

- "Muy amigable"

Sra. P. M.

- "Tengo un gran talento al escuchar a los demás"

6. *Área conductual:* En esta categoría se agrupan aquellas respuestas dadas por las madres de familia en dónde expresan la valoración de alguna habilidad que poseen o algún tipo de conducta positiva que las caracteriza. Ejemplos de respuestas que engloban esta área:

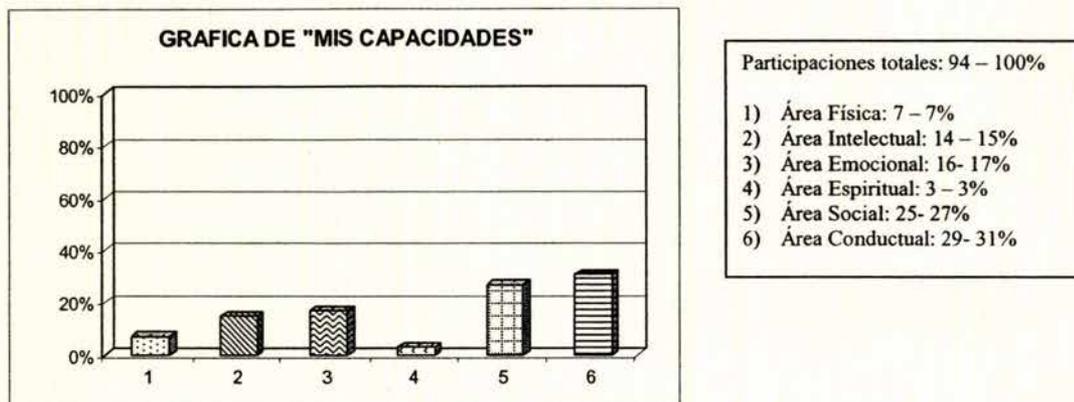
Sra. R. N.

- "Trabajadora"

Sra. I. S.

- "Me gusta cocinar y lo hago muy bien"

Al agrupar las habilidades, talentos y capacidades de las mamás en las áreas descritas anteriormente, se obtuvieron los resultados que se presentan en la siguiente gráfica:



Gráfica 18. Porcentaje por áreas de habilidades, talentos y capacidades de las mamás

Como se puede observar en la gráfica "el área conductual" obtuvo el porcentaje más alto, es decir, las madres expresan el tener habilidades o conductas positivas que las caracterizan en mayor medida. En segundo término encontramos el "área social" en donde las madres afirman poseer habilidades que les permiten relacionarse con las personas, posteriormente se encuentran las respuestas categorizadas en el "área emocional" en las que se incluyeron cualidades que involucraran emociones y sentimientos positivos, en cuarto lugar encontramos "el área intelectual", en las cuales las mamás afirman poseer cualidades de comprensión, síntesis y utilización de la información, luego encontramos las respuestas que se agruparon en el "área física", en donde hacen referencia al gusto por su cuerpo y su sentimiento de agrado hacia este, por último encontramos con un porcentaje bajo, el "área espiritual", en donde las madres expresan su fe y creencia hacia Dios, así como de poseer un estado de bienestar interior.

Por otro lado, el apartado de errores, limitaciones y debilidades fue agrupado en 5 áreas para un mejor análisis, y las cuales se describen a continuación:

1. *Área física:* En esta categoría se incluyen las respuestas dadas por las mamás en donde hacen referencia en que no les gusta su cuerpo o alguna parte de éste, además se incluyen respuestas donde mencionan alguna limitación física y descuido de su apariencia. Ejemplo de respuestas que caen en esta categoría:

Sra. B. H.

- "Sobrepeso"

Sra. I. S.

- "No me gustan mis ojos"

2. *Área Intelectual:* En esta categoría se agrupan las respuestas que hacen mención a una dificultad para atender, entender y aprender cierta información, así como respuestas que incluyen la falta de habilidad para desarrollar un trabajo innovador. Ejemplo de respuestas que describen esta área:

Sra. M. C.

- "Quiero ser creativa"

Sra. R. N.

- "No presto mucha atención"

3. *Área Emocional:* En la categoría se incluyen las respuestas en las que las mamás hacen mención de que poseen sentimientos y estados afectivos negativos que las afectan a ellas o a terceras personas. Ejemplos de respuestas que caen en esta categoría:

Sra. P. M.

- "Impulsiva"

Sra. B. H.

- "Dificultad para perdonar"

4. **Área Social:** En esta categoría se incluyen las respuestas en donde las mamás mencionan tener dificultades para relacionarse con otras personas. A continuación algunos ejemplos de respuestas que engloban esta área:

Sra. V.

- "No soy muy sociable"

Sra. L. M.

- "Me molesta mucho que se pongan limitaciones"

5. **Área Conductual:** En esta categoría se agrupan aquellas respuestas dadas por las mamás en donde mencionan tener comportamientos que las afectan o afectan a terceras personas. Algunos ejemplos de respuestas que escribieron las mamás y que entran en esta categoría son las siguientes:

Sra. R. N.

- "No me gusta planchar"

Sra. V.

- "No me gusta cocinar"

De acuerdo en las áreas descritas anteriormente se agruparon todas las respuestas escritas en el apartado "Mis limitaciones", encontrando lo siguiente de acuerdo a las categorías en las que se distribuyeron:



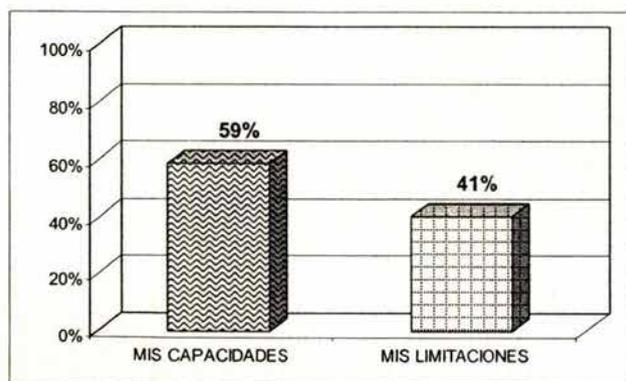
Participaciones totales: 66- 100%

- 1) Área Física: 4 - 6%
- 2) Área Intelectual: 5- 8%
- 3) Área Emocional: 30- 45%
- 4) Área Social: 6- 9%
- 5) Área Conductual: 21- 32%

Gráfica 19. Porcentaje por áreas de "Mis limitaciones"

Como se observa en la gráfica, dentro del apartado de mis errores, limitaciones y debilidades, el área que obtuvo el porcentaje mayor fue el "área emocional", es decir, las madres reconocen poseer emociones y sentimientos negativos que no solo las afectan a ellas, si no a terceras personas, posteriormente se encuentra el "área conductual", en donde se identifica que las madres mencionan tener comportamientos negativos que de igual manera las afectan a ellas como a otras personas, en tercer lugar encontramos limitaciones en el "área social", en donde las madres expresan su dificultad para relacionarse con otras personas, en cuarto lugar se encuentra el "área intelectual" en donde expresan su dificultad para entender, comprender y utilizar cierta información, y por último encontramos el "área física", es decir, para las madres es una limitación en menor medida, el que no les guste alguna parte de su cuerpo, o que descuiden su apariencia física, así como el tener alguna limitación de este tipo.

A continuación se presentan los resultados totales de la actividad "Mis capacidades y mis limitaciones", a manera de comparación de los porcentajes obtenidos en los dos rubros en los que se dividió la actividad:



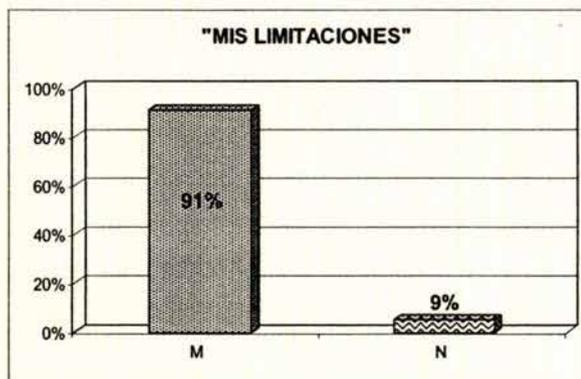
Gráfica 20. Porcentaje de las capacidades y limitaciones de las mamás

La gráfica nos muestra que de acuerdo a los resultados totales de la actividad, las mamás lograron expresar más capacidades, talentos y habilidades que limitaciones, errores o debilidades. Cabe mencionar, que esta era la segunda sesión que se trabaja

en relación con la autoestima, lo que probablemente pudo ser un factor para que ellas lograran reflexionar y detectar más fácilmente sus aspectos positivos.

Al terminar la actividad "Mis capacidades y mis limitaciones", se les pidió a las mamás analizar sus respuestas escritas en el lado de "Capacidades, habilidades y talentos" y colocar una "M", al lado de cada una, si creían que podían mejorar alguna de esas capacidades que pusieron. Lo que se encontró fue que las mamás consideran que el 41% de las capacidades totales que pusieron eran factibles de ser mejoradas. Lo que nos dice que a pesar de que ellas identifican capacidades, habilidades y talentos en ellas, también están conscientes de que pueden trabajar más en ellos para mejorarlos.

También se pidió a las mamás que analizaran las respuestas que habían escrito del lado de "Limitaciones, errores y debilidades", colocando una "M", al lado de cada una si creían que podían mejorar alguno de estos aspectos, y colocando una "N" si creían que no podían mejorarse. Encontrando lo que se presenta en la gráfica siguiente:



Gráfica 21. Porcentaje de limitaciones que pueden mejorarse y que no pueden mejorarse

Como se puede observar en la gráfica, dentro del listado de mis limitaciones, errores y debilidades, se encontró que el porcentaje más alto corresponde a la "M", es decir las madres expresan que sus limitaciones pueden mejorarse, lo que refleja su motivación por salir adelante y superarse, en menor porcentaje se encuentra la "N", es decir muy pocas de sus limitaciones no pueden mejorarse.

SESIÓN 4. VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

A continuación se presentan los resultados obtenidos en diferentes momentos de la sesión.

I. IMPRESIÓN DE LAS ESCENAS

En esta primera parte, se presentaron a las mamás 5 escenas diferentes con contenidos de violencia y agresividad y posteriormente se pidió que cada una dijera con una sola palabra la impresión que les dejó estas escenas. Las respuestas proporcionadas por las mamás fueron las siguientes:

Impresión:

- | | |
|---------------|---------------|
| - Agresividad | - Impacto |
| - Violencia | - Maldad |
| - Injusticia | - Sufrimiento |
| - Dolor | - Crueldad |

El objetivo de las escenas era precisamente que saliera a relucir el tema de la violencia y la agresividad, y esto se logró con las respuestas dadas por las mamás. Posteriormente se dio una pequeña introducción de la violencia y la agresividad vistas como un problema social que se vive día con día y para que lo anterior quedara más claro para las mamás se pidió que compartieran experiencias o situaciones donde se percibieran estos aspectos. Enseguida se presentan tres experiencias que compartieron donde se percibe violencia y agresividad:

-Sra. L. M.- "A mi me toco que una ocasión que iba en el metro, de esos días en los que va muy lleno, que una señora me empezará a decir de groserías nada más porque la alcance a rozar con mi bolsa, yo sólo la ignore, para no seguir con el juego".

- Sra. J. C. - "Una vez iba yo con mis hijos caminando en la calle, ya rumbo a la casa, cuando de repente en la calle se empiezan a pelear dos muchachitos, pero feo, y los amigos en lugar de separarlos solo se empezaron a reír, ya hasta que llegaron unos

- señores, me imagino que eran familiares que los separaron, pero ya estaban bien golpeados”

- Sra. B. H. - “Una ocasión yo iba caminando en la calle, y de repente una señora, señorita, nos se que era, me empieza a insultar, yo no me di cuenta pero dice que le pase a pegar, pero yo en verdad que ni siquiera la toque, ya mejor para no seguir discutiendo y como ella ya se estaba poniendo muy agresiva que me voy, y además por que Abraham iba conmigo y estaba bien chiquito, pero no le importó que yo siguiera caminando, ella me gritaba y me seguía insultando”

En esta parte de la sesión las mamás se mostraron atentas e interesadas, tanto al presentarles las escenas como al momento de la explicación que se les dio y también se observó participación de su parte ya que la mayoría compartió experiencias y situaciones que reflejan violencia y agresividad

La otra parte de la sesión se destinó a reflexionar sobre las causas o el origen de la violencia y la agresividad. Para ello se hizo la siguiente pregunta a las mamás: ¿Cuáles son las causas o de dónde se origina la violencia y la agresividad?, dando un breve tiempo para que pensarán sobre esto y luego se solicitó su participación. Lo que las mamás comentaron fue lo siguiente:

Causas:

- Estrés
- Trato de los padres
- Modelo (padres)
- Por enojo
- Expresiones inadecuadas
- Pérdida de valores
- Medios de comunicación
- Golpear a los hijos
- La violencia que ven en las calles

Como podemos observar, las mamás mencionan varios aspectos que originan o pueden originar violencia y agresividad en las personas. En este punto vale la pena mencionar que la principal causa de que se abordara este tema en la sesión fue que varias mamás se quejaban de que sus hijos eran violentos o agresivos porque esto lo

aprendían en la Casa-Hogar, a través de sus compañeros, teniendo la idea de que esta era la única causa de este tipo de conductas presentes en sus hijo, sin embargo, al ver las respuestas anteriores que ellas proporcionaron podemos notar que nos mencionaron factores multicausales de la violencia y la agresividad.

Lo anterior, es decir, el cambio que se dio al considerar los diversos factores que dan origen a la violencia y la agresividad puede deberse a que en la parte introductoria al tema se comentó que vivimos en un mundo rodeado de violencia y como muestra de ello estuvieron las experiencias que compartieron las mamás, lo cual pudo llevarlas a la reflexión sobre las causas de este tipo de conductas antisociales y por último a la conclusión de que la violencia y la agresividad no sólo se aprende de los pares sino también el estrés, los medios de comunicación, el golpear a los hijos, la violencia que se vive en las calles, entre otros factores, contribuyen o aumentan la probabilidad de que las personas se vuelvan violentas o agresivas.

Terminada la participación de las mamás al exponer sus puntos de vista sobre el origen de la violencia y la agresividad, se dio una breve explicación por parte de las facilitadoras retomando lo que ellas comentaron y ampliando sobre la imitación de lo que ocurre en la familia, la escuela y los medios de comunicación, además se puso especial énfasis en los estilos de crianza como un factor del origen de la violencia y la agresividad ya que es uno de los aspectos en los que ellas más participan.

Para finalizar la sesión se pidió a las mamás que proporcionaran algunas sugerencias sobre cómo evitar o disminuir conductas violentas y agresivas en los hijos y posteriormente las facilitadoras dieron una pequeña conclusión para terminar la sesión. Las sugerencias que comentaron las mamás se presentan a continuación:

Sugerencias:

- No decir groserías (como padre)
- No ver películas, o programas de televisión violentos
- Realizar diversas actividades que ocupen su tiempo

- Ser más tolerantes (como padres) y no utilizar la agresividad como medio para ejercer disciplina.
- Estar al tanto de las amistades de nuestros hijos
- Tener mayor comunicación con nuestros hijos

Con lo reportado anteriormente podemos decir que los objetivos de esta sesión se cubrieron ya que en primer lugar, se logró que las mamás vieran a la violencia y la agresividad como un problema social que se vive día a con día, lo cual se corroboró con las experiencias o situaciones que compartieron con el grupo. Por otro lado, se logró que las mamás reflexionaran sobre las causas que originan la violencia y la agresividad, de tal manera que ellas pudieron identificar diversos factores que llevan a las personas a caer en conductas de esta naturaleza.

Por último se proporcionaron a las mamás modelos alternativos de funcionamiento familiar orientados más a lo democrático, para dejar a un lado el modelo autoritativo y, además se logró que las mamás proporcionaran otras sugerencias para evitar o disminuir la violencia y la agresividad en sus hijos.

SESIÓN 5. SER MAMÁ

I. ANTES Y DESPUÉS DE SER MAMÁ

Los resultados que se reportan a continuación son derivados del análisis del producto permanente que elaboraron las madres de familia, en esta sesión, al escribir lo que les gustaba hacer cuando aún no tenían hijos y que después de ser mamás se les dificultó seguir haciéndolo, y las satisfacciones de su experiencia como mamás.

Al revisar lo que escribieron las mamás sobre *lo que les gustaba hacer antes de tener hijos y que después dejaron de hacer o se les dificultó seguir haciéndolo*, encontramos que las respuestas se pueden agrupar en las siguientes categorías:

1) *Diversión*: Las madres de familia señalan que antes de ser mamás podían salir de manera frecuente a divertirse y realizar actividades que amenizaban sus días. Algunos ejemplos de lo que se engloba en esta categoría, retomados de los productos elaborados por las mamás, son:

Sra. M. C.: "Me gustaba ir a bailar"

Sra. L. M.: "Ir a los juegos"

Sra. P. M.: "Ir al cine sola", "Viajar"

2) *Uso de recursos económicos*: En esta categoría se agrupan las respuestas en las que podemos ver que los recursos con los que contaban antes de ser mamás los empleaban en ellas mismas. Ejemplos de respuestas agrupadas en esta categoría, retomados de los productos permanentes:

Sra. G. M.

- "Compraba ropa y muchos zapatos"

Sra. B. H.

- "Comprar lo que se me antojaba"

3) *Compartir tiempo con otras personas*: En esta categoría se agrupan las respuestas que nos dicen que las mamás tenían tiempo para compartirlo con otras personas (los amigos, los novios, la familia) y realizar algunas actividades con éstas. Los ejemplos retomados de los productos permanentes que se engloban en esta categoría son:

Sra. I. S.

- "Salir con mis amigas"
- "Me gustaba comer con mis papás"
- "Reunirme con mis hermanos"

Sra. E. C.

- "Me gustaba salir con mis novios"

4) *Actividades diversas*: en esta categoría se engloban las actividades en las cuáles dedicaban tiempo y que pueden considerarse más cotidianas y autónomas. Los ejemplos de las respuestas que se pueden agrupar en esta categoría son:

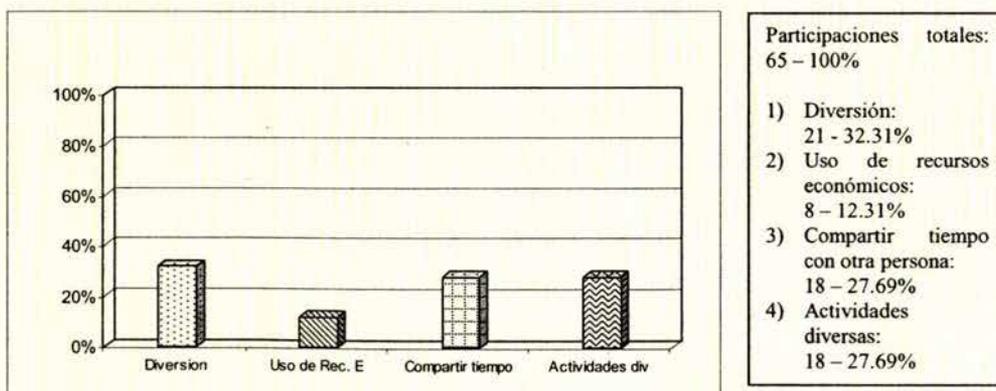
Sra. P. M.

- "Estudiar"
- "Leer"
- "Hacer ejercicio"

Sra. R. N.

- "Dormir tarde"
- "Descansar mucho"

En base a las categorías descritas anteriormente se agruparon todas las respuestas escritas en la parte de "*Cosas que les gustaba hacer antes de ser mamá*", encontrando lo siguiente:



Gráfica 22. "*Cosas que les gustaba hacer antes de ser mamá*"

Como se puede observar en la gráfica la categoría de "Diversión" es la que presenta un mayor porcentaje, es decir, lo que más les gustaba hacer a las mamás antes de tener hijos y que después de tenerlos dejaron de hacer o se les dificultó seguir haciéndolo, era el poder divertirse. En segundo término vemos, con un porcentaje considerable, que a las mamás les gustaba compartir tiempo con personas importantes para ellas y realizar diversas actividades cotidianas. Por último en la gráfica se observa, con un menor porcentaje, que las mamás, antes de tener hijos, les gustaba gastar su dinero en ellas dándose ciertos lujos.

Por otro lado, al revisar lo que las mamás escribieron sobre las *satisfacciones que les ha dado el ser mamá*, se decidió agrupar las respuestas en cuatro categorías para un mejor análisis. Las categorías son las siguientes:

- 1) *Satisfacción por el bienestar, crecimiento y desarrollo de los hijos*: en esta categoría se incluyen todas las repuestas donde las mamás mencionan que sienten satisfacción por ver a sus hijos felices, por escucharlos reír, por verlos dormir tranquilos, además de sentir satisfacción por ver cómo han ido creciendo y desarrollándose a lo largo de los años. A continuación se muestran algunos ejemplos de las respuestas que escribieron las mamás, retomadas de los productos permanentes:

Sra. G. M.

- "Me gusta verlos durmiendo como angelitos"
- "Me gusta verlo sonreír cuando tiene un juguete nuevo"
- "Me gusta verlo cuando ve a su papá, se emociona tanto que me hace feliz"

Sra. R. N.

- "El ver que ellos son sanos, alegres, buenos hijos"
- "El verlos crecer, salir adelante, brincar obstáculos, el desarrollarse física y mentalmente"

- 2) *Satisfacción al hacer algo por los hijos*: en esta categoría se incluyen las repuestas en dónde las mamás mencionan que les genera satisfacción el hecho de hacer de alguna manera algo por sus hijos, el brindarles apoyo, el trabajar por ellos, el

satisfacer sus necesidades, entre otras cosas. Ejemplos de respuestas que entran en esta categoría, retomadas de los productos elaborados por las madres de familia:

Sra. V. P.

- "El saber que estoy luchando y para alguien"

Sra. L. M. Z.

- "Decirle tu puedes no hay imposibles para ti "

Sra. B. H.

- "Comprarle zapatos"
- "Comprarle ropa"
- "Comprarle juguetes"

3) *Satisfacción al realizar alguna actividad con los hijos:* En esta categoría se incluyen las respuestas de las mamás donde mencionan que el pasar tiempo con sus hijos y realizar actividades juntos las hacen sentir satisfacción. Algunos ejemplos de respuestas que escribieron las mamás, que entran en esta categoría son:

Sra. N. M.

- "Me gusta cuando mis hijos van por mi al trabajo para que los lleve a comer o al parque o al cine. No importando a veces que no haya mucho."

Sra. P. M.

- "Me encanta dormir con él y ver la tele"
- "Me gusta mucho salir a pasear con él"
- "Me gusta bailar y hacer ejercicio con él"

4) *Satisfacción de ser mamás y crecer como personas:* En esta categoría se incluyen aquellas respuestas dadas por las madres de familia donde expresan la satisfacción de sentirse realizadas como madres y el saber que cuentan con el cariño de sus hijos y al mismo tiempo lo corresponden. Además en esta categoría se incluye las expresiones donde se muestra cómo el hecho de ser mamás las ha ayudado a crecer como personas. A continuación presentamos algunos ejemplos de respuestas dadas por las mamás, que se agrupan en esta categoría:

Sra. B. H.

- "Satisfacción de ser mamá ya que pensé que no lo sería algún día"

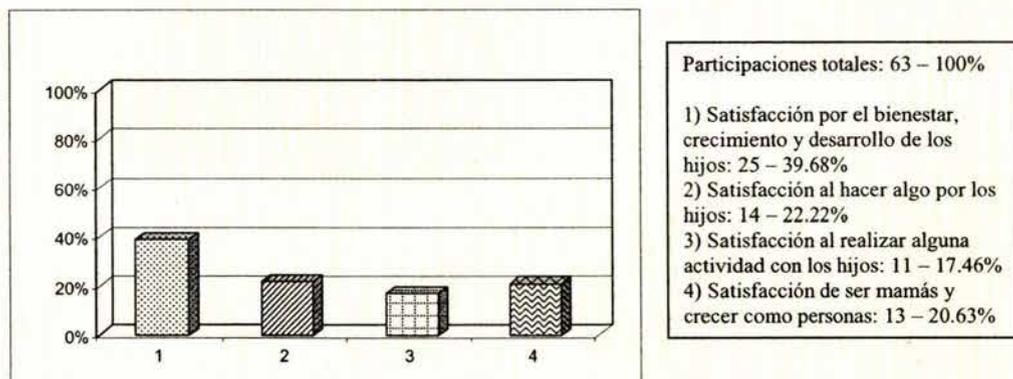
Sra. M. C.

- "Pues yo me siento orgullosa porque Dios me mando unos hijos preciosos"

Sra. V. P.

- "El haber madurado muy chica"
- "El ser una persona independiente"
- "Tener su cariño y amor de ellos"

Al agrupar todas las respuestas dadas por las mamás dentro de estas categorías, se obtuvieron los resultados que se presentan en la siguiente gráfica:



Gráfica 23. "Satisfacciones que les ha dado el ser mamás"

Como podemos observar en la gráfica, lo que más genera satisfacción en las mamás es el hecho de ver felices a sus hijos y de ver cómo van creciendo y desarrollándose. En segundo lugar, con un porcentaje un poco menor, tenemos la satisfacción que experimentan las mamás al hacer algo bueno por sus hijos, seguida de la satisfacción que sienten por el hecho de sentirse realizadas como mamás y por haber tenido un crecimiento personal a partir de que tuvieron hijos. Y por último, con un porcentaje menor pero aún así significativo, tenemos la satisfacción que sienten las mamás al compartir tiempo con sus hijos y realizar actividades juntos.

Una vez que las madres de familia realizaron el producto permanente escrito "Antes y después de ser mamá", el cual se analizó anteriormente, se les dio un tiempo para que compartieran en el grupo algo que hacían antes de ser mamás y una satisfacción que les deja el ser madres. Al analizar lo que las mamás comentaron en el grupo se observó que eran las mismas respuestas escritas en el producto permanente por lo que ya no fueron presentadas en éste escrito. Sin embargo es importante mencionar que en esta parte de la actividad, varias de las mamás se mostraron muy sensibles e incluso lloraron al expresar y compartir con el grupo algún aspecto de lo que escribieron en la parte de "Satisfacciones que les ha dado el ser mamá".

II. COMENTARIOS DE LA REFLEXIÓN "ANTES DE SER MAMÁ"

Al concluir la actividad anterior, se presentó en audio, a las mamás, la reflexión "Antes de ser mamá" y se pidieron comentarios. Sólo dos mamás participaron, una hizo mención de la satisfacción que le deja el ser mamá, a pesar de la dificultad que esto presentó y la otra mamá mencionó su orgullo por ser un buen ejemplo para sus hijos. A continuación se muestran los comentarios de las mamás:

Sra. G.:

"Cuando tuve a Pablo tenía 19 años y pues no nunca me imaginé ser mamá, porque pues yo decía soy muy joven no, yo no quería ser mamá, pero cuando me fui a sacar el ultrasonido, no pues me enamoré de él, porque pues, el verle su carita tiernita, las manitas, la boquita, de sentirle la nariz, no pues me enamoré de él, y pues tuve ahora sí que cambiar de zapatos y ropa a pañales y mamilas, es muy emocionante y la satisfacción bien grande de ser mamá"

Sra. N.:

"...el orgullo verdaderamente que yo tengo hasta hoy es que yo les puedo decir en su cara ¿cuándo me haz visto a mí, que a pesar de que he vivido sola, venga uno u otro a dejarme cayéndome de briaga, o cayéndome de borracha o que falte a casa?, eso es lo que más a mí me enorgullece, porque hemos trabajado a veces desde la mañana hasta la noche para sacarlos adelante..."

III. CARTA A MI HIJO

Esta actividad consistió en que las mamás debían escribir una carta dirigida a sus hijos. En el tiempo que se llevó a cabo la actividad a las mamás se les pudo observar dedicadas a la misma, es decir, cada una trabajó en su carta de manera individual y se observó empeño en la elaboración de éstas ya que se vio que muchas de las mamás no sólo se dedicaron a escribir sino que también se notó que decoraban las cartas y que hacían dibujos en ellas.

En cuando al contenido de las cartas no se tienen los resultados exactos ya que no se pidió que se compartieran al grupo, las cartas fueron dirigidas y leídas únicamente a los hijos. A pesar de esto, dado que al elaborar las cartas se pidió a las mamás que en ellas expresaran lo que sus hijos representan para ellas, que les dijeran palabras bonitas o mostraran su afecto de alguna manera, se espera que las cartas tengan esta orientación positiva.

Al finalizar la sesión con las mamás se pudo observar a todas ellas leyendo junto con sus hijos las cartas que habían elaborado. En algunos casos las mamás eran las que leían la carta a su hijo y en otros casos las mamás entregaban la carta a su hijo y éste la leía, estando presente su mamá.

IV. DINÁMICA "RECORDANDO EL EMBARAZO"

Durante la dinámica los niños y sus mamás se mostraron muy tranquilos y atentos a la narración proporcionada por la facilitadora. Al finalizar la dinámica, cuando se llega al momento del "nacimiento", se observó un ambiente muy emotivo ya que se concluyó con abrazos efusivos entre mamás e hijos y se notaron lágrimas en los rostros de ambos.

Una vez concluida la dinámica se preguntó tanto a los niños como a las mamás ¿qué habían sentido o qué pensaron mientras se estaba llevando a cabo la actividad?

Algunas mamás recordaron el momento cuando nacieron sus hijos y además expresaron lo que sintieron al ser mamás, por ejemplo:

Sra. G.

"Para mi fue muy emocionante, porque ahora si que cuando escuche su primer llanto, cuando en ese momento le pusieron su primera vacuna, y no pues es algo inexplicable porque es una emoción tan grande que al cargarlo y sentirlo tan indefenso, tan chiquito, no se, es una emoción muy grande el saber pues que ya eres mamá"

Otras mamás expresaron que ya tenía mucho tiempo que no mostraban afecto a sus hijos, por ejemplo:

Sra. E.

"Pues yo tenia, este... desde los 3 años que no lo abrazaba como hoy" (llorando)

Por último es importante mencionar que en el 50% de las participaciones restantes, los niños expresaron lo que habían sentido cuando sus mamás los dejaron en le Casa-Hogar por primera vez o en algún otro internado, del mismo modo las mamás comentaron lo que ellas habían sentido al dejar ahí a sus hijos, así como los motivos que tenían para hacerlo. Ejemplos de las respuestas dadas:

A. (niño)

"A mí la primera vez que mi mamá me dejó en un internado no quería, yo tampoco quería me escapaba de las monjas para poder ir con mi mamá, los demás niños me decían que mi mamá me dejo ahí, me decían que me abandonó mi mamá porque no me quería" (llorando).

Sra. L. M. (mamá)

"Es que me dolía mucho dejarlo, yo no quería separarme de él, y el niño lloraba por dentro y yo lloraba por fuera, y me caí en las escaleras del metro por ir llorando, por dejar a mí niño en el internado, porque no quería dejarlo" (llorando)

Sra. A. (mamá)

"Solo quiero decirles a todos y en especial a mi hijo, que lo tengo aquí en el internado y él sabe que es por su bien, no porque no los queramos, los queremos demasiado y a todas nos duele dejarlos y sus lagrimas y sus sentimientos nos duelen, pero sabemos que es lo mejor, porque preferimos saber que están aquí cuidados y comiendo, a que les pase algo en la calle o les vayan hacer algo, pero todas estamos al pendiente de todos ustedes y estamos en comunicación, con la directora, con el personal que esta aquí, con todas las mamás, porque a todos los queremos a ustedes porque somos sus mamás"

Tanto las mamás como los niños expresaron la tristeza que sintieron al tener que separarse del otro. En los comentarios que hicieron los niños además se puede notar que ellos sabían que sus mamás no querían dejarlos en la Casa-Hogar o en algún otro internado y que también les dolía. Por otra parte, a pesar de que a las mamás les dolió y les causó tristeza dejar a sus hijos, ellas también mencionaron que lo hacen por el bien de ellos, para que estén bien cuidados y para no preocuparse cuando éstas se van al trabajo, lo cual no significa que se desatiendan de sus hijos ya que están en comunicación con el personal de la institución y están al tanto de lo que ocurre con ellos.

Para concluir podemos decir que la actividad "Antes y después de ser mamá" y la reflexión "Antes de ser mamá" sirvieron para sensibilizar a las mamás y ayudaron a que tomaran conciencia de las satisfacciones que les genera el hecho de ser mamás.

El ser mamás si bien ha ocasionado que dejaran de hacer cosas que les gustaban como divertirse, pasar tiempo con los padres y hermanos, gastar su dinero sólo en ellas, estudiar, etc., también ha traído a su vida una variedad de satisfacciones como lo es el sólo hecho de ser madre, la satisfacción de verlos felices y verlos crecer, la satisfacción que sienten cuando hacen algo bueno por sus hijos o cuando pasan tiempo con ellos, entre otras, lo cual significa más para ellas y las hace esforzarse para salir adelante.

Por otro lado, la actividad "Carta a mi hijo" ayudó a que las mamás, una vez reflexionado sobre las satisfacciones que les genera el ser mamás, pudieran expresar a sus hijos lo que estaban sintiendo en ese momento, que les dijeran lo importante que son para ellas y que de alguna manera expresaran el afecto que sienten hacia ellos.

Por último, la dinámica "Recordando el embarazo" ayudó a enriquecer los vínculos entre madre-hijo, ya que las mamás pudieron recordar esa etapa de su vida y los niños de igual forma imaginaron que estaban en el vientre materno. Las mamás evocaron la alegría y emoción que experimentaron al ver por primera vez a sus hijos y de igual

manera los niños experimentaron esta emoción al concluir la dinámica con el "nacimiento", lo cual pudo corroborarse con las observaciones y los comentarios que ambos hicieron.

Además en la reflexión de la dinámica también los niños y sus mamás se sintieron identificados al expresar la tristeza y dolor que experimentaron cuando tuvieron que apartarse uno del otro en el momento en el que los niños entraron a la Casa-Hogar o a otro internado, sin embargo, las mamás aprovecharon este espacio para recordarles a sus hijos que no los dejan ahí por que ya no los quieren sino que lo hacen por su bien, para que estén protegidos y cuidados mientras ellas se van a trabajar.

"Noti Mamis"

Para poder obtener los resultados de esta actividad dirigida a las mamás se les pidió contestar un cuestionario con 5 preguntas, dicho cuestionario fue anónimo y se les recordó contestar con la mayor sinceridad posible. Para un mejor análisis se sintetizaron las respuestas pregunta por pregunta y a continuación se presentan dichos resultados:

1. Escriba sus comentarios del "Noti mamis" del ciclo pasado

Las mamás expresaron que les fue de utilidad, esto, porque les brindaba la posibilidad de informarse de sucesos que acontecían en la Casa durante la semana y que anteriormente desconocían. También mencionaron que les agradó que en algunas ocasiones se abriera la posibilidad de que los niños plasmaran algunas experiencias, y que se les reconociera dentro de este, ya que los motivaba a seguir comportándose de manera adecuada y ellos en lo personal se sentían bien porque se valoraba su esfuerzo. Un aspecto más que reconocieron fue el que en alguna ocasión a los niños se les dio la oportunidad de hacerse cargo de la realización del "Noti mamis", lo que les produjo mucha satisfacción. A continuación algunos ejemplo de lo expresado por las mamás:

- “Que es bueno para enterarnos de lo que muchas veces desconocemos y nos puede ser útil”

- “Fue muy bueno para los niños los motiva a ser mejores personas, y valoran su esfuerzo”

2. *¿Qué utilidad le encontraste al “Noti mamis” del ciclo pasado?*

Las mamás expresaron que la utilidad primordial fue informarse de lo que sucedía en la Institución y con sus hijos durante la semana, y que esto les permitía enterarse del buen comportamiento de sus hijos felicitándolos o reconociéndolos por su conducta. Ejemplos de opiniones sobre lo anterior:

- “Saber claramente lo que paso dentro del internado y valorar y felicitar a tu hijo cuando lo merezca”

- “Información importante sobre la casa y nuestros hijos”

3. *¿Que fue lo que más te gustó del “Noti mamis”?*

Las respuestas de las mamás se pueden dividir en dos aspectos principales, a las mamás les gusto la estructura en sí del “Noti mamis” es decir, su diseño y las expresiones que se utilizaban para comunicar los sucesos que acontecían, el otro aspecto que expresaron es en relación al contenido del mismo, las mamás les gustó que se abriera un espacio donde sus hijos fueron reconocidos por su buen comportamiento durante la semana y de esta manera enterarse de su conducta. Ejemplos de lo anterior:

- “El saber el comportamiento de los niños y que reconocieran a los niños”

- “El diseño me gusto mucho”

4. *¿Que fue lo que no te gusto del “Noti mamis”?*

En las respuestas a esta pregunta, se pueden diferenciar dos aspectos principales, en el primero las mamás se abstuvieron de dar una respuesta o mencionaban que no había comentarios al respecto o que todo les había gustado. El otro aspecto hace

referencia a respuestas erróneas o fuera de lugar, que se expresaron pero no respondían a la interrogante y también hacían mención a hechos nunca llevados a cabo en el "Noti mamis". Ejemplos de respuestas ante esta interrogante:

- "Todo me gusto"
- "Que solo los niños que solicitaban estar en reconocimiento estaban anotados, aún cuando mi hijo pudo estar, no fue tomado en cuenta"
- "Las críticas no constructivas"

En cuanto a los últimos dos comentarios es importante mencionar que en el "Noti mamis" se reconocía únicamente a los niños que en verdad lo merecían y además nunca se hicieron críticas en éste.

5. ¿Que sugerencias puedes aportar para el "Noti mamis" de este año?

En esta última pregunta las mamás expresaron su agrado porque continúe informando lo que acontece en la Institución, así como también mencionaron que se pida la firma de manera formal de todas las mamás para que se asegure que todas se enteraron de lo acontecido. Un aspecto más que sugieren es que en el apartado de reconocimientos se indague más a fondo quienes realmente merecen ser reconocidos y de esta manera felicitar a un numero mayor de niños. Expresaron también agradecimiento por haberlas tomado en cuenta y por brindarles este espacio de información especialmente para ellas, además de que esperan que esto colabore a que exista una mayor unión entre las mamás y hacia la Institución.

- "Que continúe y que solicite mas formalmente la firma de enterada de los anuncios y hechos, para que todas estemos informadas"
- "Que sigan y gracias por tomarnos en cuenta y por su tiempo y dedicación"

“Tips para mamás”

Los resultados que se presentan a continuación son producto de un cuestionario realizado a las madres de familia en donde se les presentaban 5 preguntas para evaluar la actividad de “Tips para Mamás”, dicho cuestionario fue anónimo y se les pidió contestar con la mayor sinceridad posible.

Antes de empezar con el análisis de las respuestas expresadas por las mamás, es importante señalar que muchas mamás no contestaron varias preguntas, o algunas definitivamente no respondieron ninguna, por lo que se hizo la síntesis con lo que se contaba.

1. Escriba sus comentarios de los “Tips para mamás” expuestos en el ciclo pasado.

Las mamás expresaron que la actividad les fue de utilidad y que pusieron a prueba algunos tips, además de que les sirvió para enterarse de aspectos que en muchas ocasiones ignoraban, por otra parte algunas madres expresaron que ya se sabían casi todos o que leyeron algunos pero que ya no se acordaban de ninguno, algunas más se abstuvieron de contestar esta pregunta. Ejemplos de algunas respuestas:

- “Son muy buenos para nosotras nos sirven para saber muchas cosas que a veces ignoramos”
- “Que en alguna ocasión los leí pero no me acuerdo de muchos”

2. ¿Crees que te sirvieron, los utilizaste?

Algunas de las mamás respondieron haberlos utilizado con frecuencia o por lo menos en alguna ocasión, además de que expresaron que si les han servido, dos respuestas más hacen referencia a que no los utilizaron y unas más se abstuvieron de contestar. Ejemplos de respuestas:

- “Si funcionaron y también los utilizo con frecuencia”
- “No los utilice”

3. *¿Que fue lo que más te gustó de los Tips?*

Muy pocas mamás contestaron esta pregunta, y las que la respondieron hicieron mención de algunos de los tips que más les habían gustado, o en su caso de los beneficios que les traía el utilizarlos. Ejemplos de respuestas:

- “Me gusto lo de los niños como hacer para ayudarlos mejor”
- “Son muy útiles y económicos y todo lo que se necesita para llevarlos a cabo lo encuentras en tu casa”

4. *¿Qué fue lo que no te gustó de los Tips?*

La mayoría de las madres de familia no contesto esta pregunta, optando por definitivamente dejarla en blanco o mencionando que no había comentarios al respecto, Solo una mamá contesto la interrogante, pero su respuesta nos muestra que no sabía cual era el objetivo de la actividad y que tampoco sabía que los destinatarios eran ellas, las madres de familia. Ejemplo de la respuesta anterior:

- “No me gusto que fueran poco servibles para los niños”

5. *¿Si de nuevo se llevara a cabo el Tips para mamás qué sugerencias podrías aportarnos?*

Las respuestas de las mamás estuvieron relacionadas con dos aspectos principales, las primeras sugerían contenidos de algunos tips que pudieran proporcionarse, vinculándolos a como mejorar la relación madre e hijo, o consejos de superar cuestiones personales en el área emocional. El otro aspecto hacia referencia a la actividad en sí, es decir, las mamás mencionaron aspectos como que los tips pudieran ser retomados y comentados en las juntas o que pudieran colocarse en lugares más visibles. Una respuesta más expresa agradecimiento por tomarlas en cuenta, además de sugerir el seguir con la actividad, ya que está satisfecha con los resultados obtenidos. Ejemplos de algunas respuestas de esta interrogante:

- “Que fueran más en relación a como tener más comunicación con nuestros hijos”
- “Que pudieran ser comentados en las juntas para poder ampliar mejor la información”

Los resultados obtenidos en base a la encuesta, nos dejan ver solo en parte lo que arrojo dicha actividad, esto debido a que algunas de las preguntas no fueron contestadas y tampoco algunos cuestionarios. La otra parte de este análisis esta sustentada en base a algunas observaciones, en donde se identifica que la actividad no tuvo el éxito que se esperaba, esto debido a que algunas mamás tal vez en ninguna ocasión leyeron los tips, por lo que no pudieron contestar el cuestionario, varias fueron las razones que contribuyeron a que esta actividad tuviera poco impacto, entre ellas pudieron ser aquellas referidas al tiempo que las mamás le dedicaban a la actividad, ya que varias de ellas iban muy rápido a recoger a sus hijos o a dejarlos por lo que no los revisaban, otro aspecto pudo ser que algunas mamás no saben leer muy bien, y los tips se presentaban en formato escrito, y por último que el espacio dedicado para la actividad no se encontraba en un lugar tan visible, y tampoco se cambio el fondo o el diseño de este, por lo que para las mamás pudo haber sido monótono y pasar desapercibido

3.2.2 .Resultados de fijar límites claros y firmes

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las actividades y acciones llevadas a cabo dentro de la Casa-Hogar para involucrar a los niños en la disciplina de la institución.

Primera sesión

En esta primera sesión se tenía como objetivo primordial que tanto niños, como el personal de la Institución propusieran reglas para una mejor convivencia dentro de la Casa. Para lo cual fue necesario reunir a los niños y al personal en el aula de tareas, acomodando las sillas formando un círculo.

Al iniciar la sesión se les explicó el objetivo de dicha reunión, y se prosiguió a anotar en un pizarrón, las propuestas de reglas de convivencia que los niños expresaban, al final se leyeron todas. Las propuestas fueron las siguientes:

- Trabajar en el aula de tareas
- No pegar
- No decir groserías
- No faltar el respeto a sus compañeros
- No faltar el respeto a las psicólogas
- No faltar el respeto a los adultos en general
- Apoyar en las tareas
- Repasar lo que no se sabe
- No poner apodos
- Hacer caso
- Hacer la tarea
- No distraerse cuando se esté haciendo tarea
- Agradecer a las personas que apoyan
- Comer en orden
- Pedir permiso cuando se desee salir
- Participar en las actividades
- Ser atento
- Poner atención cuando alguien hable
- Respetar el material
- No tirar basura
- Hacer una lista de comisiones
- No molestar a los que hacen tarea
- Pedir las cosas por favor

Seguido de lo anterior, se pidió a los niños que dieran propuestas sobre ¿cómo hacerle para que no se olvidaran de las reglas? y ¿cómo saber quién cumple las reglas y quién no? En la sesión los niños también propusieron algunas consecuencias para el incumplimiento de las reglas. A continuación se presentan expresiones dadas por los niños, retomadas de la bitácora:

- E. (niño) comento: "Hacer un decálogo donde estén escritas las reglas y que todos lo tengamos en nuestros cuadernos o algo así, y encontrar ahí la falta que se haya cometido" (Pág. 20).
- L. (niño) propuso "Hacer una lista en dónde se le ponga una "x" al que se porte mal y una palomita al que se porte bien"(Pág. 20)
- Por último D. (niño) propuso sobre las consecuencias por no cumplir las reglas "un castigo ligero cuando la falta fuera pequeña, castigo moderado cuando la falta fuera un poco más grave, castigo fuerte cuando la falta sea muy grave"(Pág. 20)

Además se mencionó que se podrían hacer carteles realizados por ellos mismos, en donde se plasmaran algunas de las reglas propuestas, y estos fueran colocados en lugares visibles dentro del aula de tareas.

Observaciones:

No fue difícil que los niños entraran al aula, esto debido a que varios niños ya se encontraban dentro haciendo tarea, además de que en esta reunión estaban presentes todas las psicólogas y la directora, los niños se mostraron inquietos al inicio, pero el que las sillas estuvieran acomodadas en forma de círculo, ayudó mucho, para que se pudiera observar perfectamente a todos los integrantes y con esto se tuvo un mayor orden. Los niños siguieron las indicaciones y si querían tomar la palabra, levantaban la mano para expresar sus propuestas, Ed., Da., Ru. y Je. fueron los niños que más participaron, aunque la mayoría intervino por lo menos en una ocasión, aquellos que no lo hacían se les preguntaba de manera personal, para que de esta manera todos expresaran sus propuestas. Solo fue necesaria la interrupción de la sesión en una ocasión, por desorden o ruidos, pero en cuanto se les llamó la atención acataron las indicaciones y se mantuvo la disciplina hasta concluir la reunión.

Las propuestas que dieron los niños en cuanto a las reglas que servirían para una mejor convivencia fueron tomadas en cuenta a la hora de elaborar el reglamento general de la institución, sin embargo, se creyó conveniente que en vez de presentar el reglamento en decálogos individuales era mejor exhibirlo en un lugar visible para todos los miembros de la comunidad. Para la presentación del reglamento se convocó nuevamente a una sesión, la cual se presenta a continuación:

Segunda sesión

Durante esta segunda sesión se les presentó a los niños el reglamento definitivo de la Casa-Hogar, que previamente se había establecido considerando derechos y deberes. Para esto se reunió a los niños en el aula de tareas y se les explicó que esta reunión se realizaba con el único objetivo de informarles sobre el reglamento final, el cuál ya se

encontraba pegado en una pared del aula de tareas. Posteriormente se les fue pidiendo a diferentes niños que leyeran el derecho, seguido de su deber, el reglamento presentado fue el siguiente:

Reglamento de Florecer Casa-Hogar

Mis derechos	Mis deberes:
- Derecho a ser respetado	- Respetar a compañeros y adultos (No decir groserías, apodos o golpear)
- Derecho a contar con instalaciones y materiales en buen estado	- Respetar el ambiente (plantas, muebles, material escolar)
- Derecho a vivir en un lugar limpio	- Mantener limpias las instalaciones de la casa hogar
- Derecho a vivir en un lugar ordenado	- Mantener orden en las actividades.
- Derecho a ser escuchado	- Poner atención cuando alguien habla
- Derecho a tener un horario para todas mis actividades del día	- Respetar el horario de actividades

Tabla 12. Reglamento final de la Institución

Cabe mencionar, que al concluir la lectura de un derecho con su respectivo deber, se les fue mencionando un ejemplo del mismo para que existiera una mejor comprensión de lo anterior, y en realidad se observó que lo entendieron ya que cuando se les preguntó si existían dudas sobre el Reglamento expuesto, los niños comentaron que no. Al finalizar la reunión se pudo observar lo siguiente:

Bitácora 8 de Abril de 2008 (Pág. 123)

- L. (niño): "ahí vas de llorona".
- J. (niño): "¡cállate L. (niño)! ni porque acabamos de poner el reglamento en donde dice que me tienes que respetar si quieres que yo no te falte al respeto y también te diga apodos"

La nota de campo anterior, nos demuestra que los niños comprendieron los derechos y deberes establecidos dentro del reglamento, y también deja ver que pueden funcionar como modeladores de aquellos que las corrompen.

Observaciones: Durante esta reunión los niños se mostraron muy atentos, desde el inicio, no fue necesario pedirles que entraran al aula, esto debido a que la mayoría ya se encontraba dentro, durante el transcurso de la sesión estuvieron cooperando en la lectura del reglamento, incluso se observaba que comentaban entre ellos sin hacer demasiado ruido, su actitud dio como resultado que la sesión se realizara de manera rápida y sin contratiempos.

"Faltas graves"

Además del reglamento general de la institución se elaboró un cartel en donde aparecían las faltas que se consideraban como graves y las consecuencias que tendrían los que cometieran aquellas faltas. El cartel se colocó en un lugar visible dentro de la institución y éste contenía lo siguiente:

FALTAS GRAVES

FALTA	CONSECUENCIA
1) Golpear o insultar a compañeros o adultos	Hacer un favor al agraviado (Lavar sus traste)
2) No hacer tareas	No ver TV, No computadora, No juego
3) Tomar cosas ajenas	No ver TV, No computadora, No juego
4) No obedecer en recorrido a la escuela	No ver TV, No computadora, No juego

Tabla 13. Ejemplo de cartel colocado sobre las faltas graves y sus consecuencias

"Elaboración de carteles"

Durante la primera sesión que se tuvo con los niños donde propusieron las reglas y otras acciones para una mejor convivencia dentro de la Casa-Hogar, se acordó que se elaborarían carteles donde se plasmaran las reglas de la institución, por lo tanto, en un espacio libre los niños elaboraron algunos carteles y se pegaron en un lugar visible dentro del aula de tareas. Unos ejemplos de los carteles elaborados se presentan a continuación:



Imagen 4. Carteles elaborados por los niños sobre las reglas de la Institución

Observaciones: Al hacer los carteles, los niños en un principio no sabían que hacer y sólo comenzaron a escribir en una hoja de papel una lista con algunas reglas, al ver esto, los facilitadores decidimos hacer un cartel para que ellos se dieran una idea de lo que se les pedía. Los niños al ver cómo se estaban elaborando los carteles por los facilitadores, es decir, al ver que se ponía sólo una regla junto con una imagen que la ilustrara, reaccionaron de manera favorable ante esto y comenzaron a hacer su propio cartel.

"Controles"

Los controles tenían como propósito el monitoreo y supervisión de la conducta de los niños semana con semana, este registro se llevó a cabo por alrededor de tres meses y medio, en donde se anotaban tres indicadores principales. Las palomitas indicaban alguna acción positiva, éstas fueron las primeras que se registraron durante la primera semana, a la segunda semana se empezaron a poner también llamados, los cuáles correspondían a alguna conducta negativa llevada a cabo, y por último y alrededor de la quinta semana se comenzó con los reconocimientos, los cuales hacían referencias a actitudes y conductas positivas por periodos prolongados.

A pesar de que los controles se llevaron por alrededor de tres meses, los registros no fueron constantes durante todos estos meses, esto debido a que en un inicio los indicadores del comportamiento del niño eran registrados por cualquier adulto que observaba que el niño incurría en alguna falta o que realizaba una acción positiva, lo que daba como resultados un monitoreo constante de la conducta del niño, pero posteriormente la Institución contrató una persona que se hizo cargo de la disciplina, la cuál utilizó otros medios y recursos para poder monitorear la conducta de los niños, aunque en los controles seguían registrándose algunas conductas, estas ya no eran tan constantes, y se colocaban sólo en ocasiones algunos indicadores. Por esta razón los registros obtenidos no demuestran durante los tres meses el comportamiento total de los niños, y debido a estas razones no se incluyen resultados al respecto, ya que no se describirían en los registros la totalidad de las conductas.

3.2.3. Resultados de enseñar habilidades para la vida

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las acciones llevadas a cabo para enseñar y reforzar estrategias que ayudan a los niños a enfrentar desafíos de manera satisfactoria.

Orientación individual a niños

Dentro de la Casa-Hogar se fomentó la enseñanza y desarrollo de habilidades para la vida a partir de esta estrategia la cual consistió en brindar una orientación a los niños cuando alguno de ellos incurría por mala conducta, es decir, si el niño faltaba a las reglas de la institución.

Esta acción se llevó a cabo de manera regular y se realizaba de manera individual sólo con el niño que cometía la falta. Para esta orientación el personal de la institución apartaba al niño que tenía un comportamiento inadecuado, hablaba con él sobre lo ocurrido, escuchando sus puntos de vista, y lo ayudaba a reflexionar las consecuencias perjudiciales de su conducta, tanto para él mismo como para los demás. Por último, se

daba un seguimiento al problema y se reconocía al niño cuando éste mejoraba su conducta.

Para esta acción no se contó con un formato de registro de las orientaciones proporcionadas a los niños dado que no se contaba con el tiempo suficiente para llevarla a cabo de esta manera, sin embargo, enseguida se presentan algunas notas de campo en las que podemos constatar que esta acción se realizó dentro de la institución:

Bitácora 08-abril-2008 Pág. 124

- "Ce. (directora)...les comento a los niños que quería en la dirección a la persona que había tomado el dinero...algunos niños hicieron el comentario de que Jo. (niño) había sido, Ce. (directora) remarcó que el responsable debía tener el valor y comentar lo que había hecho así que les pidió no hacerlo en ese momento pero que fuera a la dirección...Antes de salir a la escuela Jo. (niño) se metió a la dirección, Ce. (directora) y se encontraba ahí...cerraron la puerta y tuvieron una reunión larga, al parecer J. (niño) había tomado el dinero"

Bitácora 10-abril-2008 Pág. 127

- "An. y yo (psicólogas) nos dirigimos a la dirección con Ce. (directora) para comentarle que Je. (niño) había tomado mi MP3 el martes, pero An. (psicóloga) ya se lo había recogido, Ce. (directora) me lo pidió y mencionó que ella hablaría con él en privado...le pidió a An. (psicóloga) que le hablara...Je. (niño) estuvo un largo rato hablando con Ce. (directora) en la dirección y con la puerta cerrada"

Bitácora 17-abril-2008 Pág. 133

- "Sucedió un incidente con Al. (niño), entró al aula llorando y pegó en la puerta reclamando a la Bl. (guía) el porque le había puesto una falta grave; ella le mencionó que por pelear con Br. (niño), él también estaba muy enojado, pero Al. (niño) comenzó a llorar... Ce. (directora) llegó y les dijo que pasaran a la dirección los dos, también fue Bl. (guía)...después de un rato regresaron Al. (niño) siguió haciendo su tarea y Br. (niño) siguió jugando futbol"

Aprendizaje cooperativo

Dentro de la institución se aplicó un método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo, el cual se utilizó a la hora de tareas con los niños. Para poder llevar a cabo este método se trabajó con los niños en grupos pequeños formados de acuerdo al grado escolar al que asistían y cada grupo era supervisado por una o dos psicólogas

que se encontraban realizando sus prácticas profesionales en la Casa-Hogar. Los grupos quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Psicólogas	Grado escolar	No. de niños
C.	Preescolar	3
M. y B.	Primero y segundo de primaria	4
L.	Tercero de primaria	2
J. y S.	Cuarto de primaria	5
A.	Quinto de primaria	4
B. A.	Sexto de primaria y primero de secundaria	3

Tabla 14. Psicólogas que estaban a cargo de los grupos según el grado escolar

A la hora de hacer tareas los integrantes de cada grupo se sentaban juntos en un lugar destinado especialmente para ellos y las psicólogas fomentaban el aprendizaje cooperativo enseñando a los niños a trabajar en grupo, por ejemplo, se procuraba que los niños se explicaran entre ellos cuando alguno no entendía una tarea, se les inducía a resolver problemas de manera conjunta, se trataba que los niños compartieran sus cosas, etc. También se fomentaba a los niños a expresar sus opiniones y llegar a acuerdos tomando en cuenta las opiniones de los demás y del mismo modo se procuraba que se fijaran metas y tomaran decisiones que lo beneficiaran a él y a sus demás compañeros.

A continuación se presentan algunas observaciones sobre estrategias empleadas al introducir el método de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo a la hora de hacer tareas:

Bitácora 07-Febrero-2008 Pág. 105

- ... por último yo agregué que todos nos debemos de ayudar con las tareas o actividades de la escuela que no se entiendan y que debemos de apoyar a Jo. (niño) para que vaya mejor en la escuela. Todos estuvieron de acuerdo en poner de su parte para cambiar y llevarse mejor...”

Bitácora 19-Febrero-2008 Pág. 123

- “Regresando de su taller estudiamos varios temas de matemáticas y CN, yo les hacía preguntas que saqué de sus libros y ellos me iban contestando. Cuando alguno de ellos no sabía y otro si dejaba que el otro explicara y

posteriormente yo lo felicitaba o lo corregía si su respuesta no era correcta, no si antes reconocerle su participación y cooperación...”

Bitácora 21-Febrero-2008 Pág. 130

- “...los niños de segundo tenían que aprenderse las restas así que para poder enseñarlas jugamos a la tiendita con sus colores, yo atendía (psicóloga) y ellos compraban...Se. y Ab. (niños) parecía que las habían aprendido rápido con este método, pero se entretenían con el juego y apoyaban a Je. (niño) que le costaba un poco más de trabajo diciéndole ¡muy bien! o ¡ya casi!”

Las técnicas empleadas por las psicólogas ayudaron a obtener resultados favorables en los niños. En seguida se presenta un cuadro que contiene algunas notas de campo sobre la conducta de los niños cuando se comenzó a trabajar con ellos y notas obtenidas después de un tiempo de intervención:

Conductas de los niños al inicio de la intervención	Conductas de los niños en la fase intermedia y final de la intervención
<p>Bitácora 07-Febrero-2008 Pág. 105</p> <p>- “Br. y Li. (niños) siguieron molestando a Jo. (niño) porque se atrasaba en el dictado y dijeron que les caía gordo porque no sabía leer y porque iba muy mal en la escuela”</p> <p>Bitácora 10-enero-2008 Pág. 94</p> <p>- “...Ab. y Se. (niños) terminaron su tarea y me dijeron que si podían pasar a computación, Be. (psicóloga) les dijo que se esperaran a que Je. (niño) terminara de copiar la lectura, Ab. (niño) dijo ¡hay Je. (niño) siempre ni entramos a las computadoras por tu culpa!”</p> <p>Bitácora 29-enero-2007 Pág. 111</p> <p>- “...Ro. (niño) termino primero las operaciones, y Lu. (niño) tardó un poco más en terminar, le pedí a Ro. (niño) que le explicará a Lu. (niño) como se las había enseñado su maestro, él me dijo que no porque ya le quedaba muy poquito tiempo y ya quería jugar”</p>	<p>Bitácora 29- Abril-2008 Pág. 152</p> <p>- “Al estar trabajando Br. (niño) les prestó a Jo. (niño) y a L. (niño) su resistol y les compartió de su papel... Li. (niño) por su parte comentó “Tenemos que ayudarnos, hay que apurarnos aunque no salgamos a jugar”</p> <p>Bitácora 10- Junio-2008 Pág. 199</p> <p>- “... Jo. (niño) se ofreció ayudarle a Br. (niño) a terminar su tarea explicándole cómo sacar el área de las figuras para que terminara más rápido y pudieran pasar a las computadoras”</p> <p>Bitácora 17- Junio-2008 Pág. 214</p> <p>- “A la hora de tareas los niños hicieron sus operaciones de manera individual, después comparaban sus resultados y cuando éstos eran diferentes hacían entre todos la operación para saber qué resultado era el correcto”</p>

Tabla15. Comparación de las conductas de los niños antes de la intervención y después de esta.

El tutor

Esta acción consistió en que cada tutor (psicóloga) que estaba al frente de algún grupo de niños, a la hora de hacer tareas, elaboró un plan de trabajo dependiendo de las características y necesidades del grupo con el que trabajaba. La asignación de las psicólogas para trabajar con los niños se describió en la acción presentada anteriormente y fue a partir de ésta que se elaboraron seis planes de trabajo para los diferentes grados escolares.

A continuación se presenta una breve explicación del contenido de los planes de trabajo que se llevaron a cabo con cada grupo, los cuáles pueden ser revisados de manera más detallada en el apartado de anexos:

- Preescolar: Los niños de preescolar trabajan diferente al resto de sus compañeros de grados más avanzados, esto porque no se llevaba un plan de trabajo detallado de las actividades a realizar día a día, en un principio era muy difícil que los niños accedieran a trabajar, por lo que se trabajó por medio de recompensas (pequeños dulces), cada que concluían cierta actividad, posteriormente ya no fue necesario un incentivo, ya que los niños entendieron que actividad seguía a la otra, que era desde ir por sus lapiceras y sus cuadernos para trabajar, para posteriormente realizar las actividades que en su caso eran aquellas que la psicóloga a cargo llevaba planeadas o las tareas que en algunas ocasiones les dejaban, al terminar recogían y limpiaban el lugar en donde habían trabajado y salían a jugar.
- Primero y segundo de primaria: El plan con el que trabajaban estos niños consistía en nueve actividades a desempeñar a la hora de hacer tareas, entre las actividades tenemos: mantener limpio el lugar de trabajo, anotar la asistencia, hacer tareas, descanso, recoger el material, etc. Este se diseñó para que los niños fueran llenando sus actividades con *estampas*, ellos se responsabilizaban de esto. Las estampas servían como incentivos para los niños y éstas se les

otorgaban de manera inmediata al concluir cada actividad. En el plan de trabajo los niños podían ver su desempeño y avance que tenían por mes (Ver anexo 18).

- Tercero de primaria: Los niños de tercero de primaria llevaban un plan de trabajo a la hora de hacer tareas que consistía en diez actividades que iban desde traer el material para trabajar, realizar la tarea, repaso o actividad extra, recoger el material de trabajo, entre otras. Antes de empezar con las actividades se les entregaba una ruleta en la cuál se encontraban las actividades a realizar, en el centro se ubicaba la inicial de su nombre y también tenía una manecilla la cuál tenían que mover cada que concluían una actividad del plan, las cuáles estaban especificadas en diez círculos alrededor de la ruleta para que los niños pudieran indicar que actividad habían concluido. Al finalizar las actividades los niños podían salir a jugar como recompensa (Ver anexo 19).
- Cuarto de primaria: El plan de trabajo que llevaban a cabo los niños de este grado consistía en una serie de once actividades que tenían que realizar durante la hora de tareas, las actividades iban desde limpiar el lugar de trabajo, hacer la tarea, revisarla, recoger sus útiles, jugar, entre otras. El formato se entregaba a cada niño y cuándo éste terminaba una actividad se le ponía un sello en su formato. El plan de trabajo además incluía una lista de once normas de convivencia como orden, no interrumpir, cooperación, convivencia, etc. y en el formato los niños calificaban su comportamiento en base a éstas poniendo una carita feliz, una neutra y una triste dependiendo de cómo se hayan comportado durante ese día. Las caritas que se ponían en el plan de trabajo se iban acumulando y al finalizar la semana se ponía una carita grande, ya sea feliz, neutra o triste, que representaba el promedio que se obtenía (Ver anexo 20).
- Quinto de primaria: Los niños de este grado trabajaban con un plan donde se especificaban las actividades que debían llevar a cabo durante la hora de tareas, las actividades iban desde acomodar su lugar de trabajo antes de comenzar con las tareas, pasando por la realización de las mismas, revisión y repaso, hasta el recoger los materiales que utilizaron y realizar una actividad de elección libre.

Los niños debían escribir su nombre y la fecha en el plan de trabajo y posteriormente debían cumplir las actividades en el orden establecido. El cumplimiento o no cumplimiento de las actividades se registraba en el plan de trabajo y cada que los niños cumplían con alguna actividad se les ponía una palomita y se les entregaba una ficha, las fichas eran acumulables y la finalizar el día se cambiaban por un pequeño incentivo, es decir, se llevó a cabo un programa de economía de fichas (Ver anexo 21).

- Sexto de primaria y primero de secundaria: El plan de trabajo que se llevó con los niños de este nivel, consistió en una serie de actividades, entre las que se incluían la realización de tareas, revisión de éstas, recoger el material utilizado y acomodarlo, jugar, entre otras. Cabe mencionar que las actividades no fueron descritas en un formato, por lo que al principio fue necesario darles las instrucciones y modelarles algunas de las acciones que se esperaba que realizaran, posteriormente ya no fue necesario recordarles cada una de las actividades que tenían que llevar a cabo, ya que lo realizaban de manera autónoma. Estas acciones se efectuaron de manera intencional, ya que se creyó conveniente que por ser los niños de mayor edad en la Institución se les debían de fomentar más habilidades y más responsabilidades que incluían el monitorear por si solos que actividad le seguía a la otra sin tener que recordarlo por medio de un formato.

Diariamente se seguían estos planes de trabajo y al finalizar cada día se pedía a los niños que reflexionaran sobre su desempeño en cuanto al cubrimiento de las actividades estipuladas en su plan, lo que ayudó a crear hábitos de estudio en los niños, desarrollar responsabilidades en ellos, ayudó a la autorregulación de su desempeño y a construir su autoeficacia. Si el plan de trabajo se había llevado a cabo de manera satisfactoria, es decir, si las actividades habían sido cubiertas en su totalidad, se les reconocía a los niños felicitándolos y con algún elogio y/o incentivo. Algunos resultados obtenidos de esta acción, retomados de la bitácora, se ejemplifican en las siguientes notas de campo:

Bitácora grupal 05-Febrero-2008 Pág. 117

-“...Ma. (psicóloga) me enseñó la lista de actividades del día, en las cuales los niños ponen estampas para señalar con lo que han cumplido”

Bitácora 21-Febrero-2008 Pág. 130

-“Ro. y Lu. (niños)...siguieron el programa de tareas, pegué en la pared la rueda para que estuviera visible para ambos...también llenamos en registro de su conducta en el formato que diseñe (Lu. (niño) tenía su propia autoevaluación), les di tarjetas azules a Ro. (niño) y amarillas a Lu. (niño), les dije que ahora solo tendrían una canica. Cuando terminaron la tarea les permití salir a jugar al patio”

Bitácora grupal 04-marzo-2008 Pág. 140

-“...An. (psicóloga) les repartió canicas a sus niños (5º) según su comportamiento y actividades realizadas en la hora de tareas, lo que indica el por qué de tanta tranquilidad ya que Li. y Da. (niños) son los que mas se paran y ahora no lo hicieron”

Bitácora grupal 06-marzo-2008 Pág. 142

-“Jo. (niño) desde que nos sentamos se interesó por la hoja donde traía el plan de trabajo, él lo iba leyendo y puso palomita a las actividades que ya habíamos realizado, también él fue el primero que comenzó a hacer su tarea...”

Bitácora grupal 08-abril-2008 Pág. 149

-“...antes de que comenzaran a comer, revise los formatos de autoevaluación de los niños (Ro. y Lu.), calificamos cada uno de los aspectos y al final ellos notaron que habían cumplido con todas sus actividades”

3.2.4. Resultados de brindar afecto y apoyo

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las acciones y actividades llevadas a cabo dentro de la institución para fomentar el afecto y apoyo entre los miembros de ésta.

“La hora de mostrar aprecio por los demás”

Esta actividad se llevó a cabo en dos ocasiones, la primera fue el 4 de Marzo de 2008 y la segunda el 27 de Mayo de 2008, sin embargo, es importante mencionar que en el lapso de una fecha a otra también se realizaron otras acciones con el mismo objetivo de

ésta que era el que se brindara afecto y apoyo dentro de la institución. A continuación se presentan los resultados y observaciones de ambas sesiones:

Primera sesión

Para llevar a cabo la actividad se reunió a los niños y se les dio un espacio de tiempo para que ellos mostraran su aprecio por alguno de sus compañeros, dando la oportunidad de que todos participaran. Lo que los niños mencionaron en esta primera sesión, al tratar de mostrar su aprecio a alguien más, se enfocó a elogiar el aspecto físico de sus compañeros, es decir, los niños expresaron que sus compañeros se veían bien con alguna prenda o que les gustaba algo que traían puesto. Los niños también hicieron algunas de estas expresiones hacia el personal de la institución. Ejemplos de lo que los niños dijeron:

- Se.: “A EL.(niño) se le ven muy bien sus lentes nuevos”
- El.: “A AL. (niño) se le ve muy bonita su playera”
- Ru.: “A Ra. (niño) que bonita gorra traes”
- Li.: “A. y An. (psicólogas) traen unos tenis muy bonitos”

Observaciones: En un principio, durante la actividad, los niños se mostraron muy inquietos, se levantaban de su lugar y no guardaban silencio por lo que la sesión tuvo que suspenderse hasta que los niños mostraran orden. Una vez que los niños estuvieron atentos a las instrucciones se continuó con la actividad y se notó disposición y participación de su parte.

Segunda sesión

En esta sesión se hizo lo mismo que en la primera, es decir, se reunió a los niños en el aula de tareas y ahí se dio tiempo para que ellos expresaran aprecio por alguien más. A diferencia de lo que pasó en la primera sesión en cuanto a que los niños se enfocaron a elogiar el aspecto físico de sus compañeros, en ésta los niños se expresaron palabras de afecto entre ellos, mencionando cosas positivas de sus compañeros y haciéndolos

saber que los consideran sus amigos. Es importante mencionar que durante la actividad los niños no solamente se mostraron aprecio entre ellos sino también demostraron aprecio por algunos miembros del personal de la institución. Enseguida se presentan algunos ejemplos de lo que los niños expresaron:

- D.: “Quiero a Da. (niño) porque es un buen compañero y nos hace reír mucho”
- Je. : “Cr. (niño) es mi mejor amigo”
- Da. : “Ro. (niño) es bueno con nosotros”
- Lu. : “An. (psicóloga) siempre nos protege”

Observaciones: antes de comenzar la actividad los niños ya se encontraban dentro del aula donde se llevaría a cabo y por lo tanto no tuvimos problemas para reunirlos ni para atraer su atención al comenzar con la actividad. Los niños se mostraron muy participativos y mantuvieron el orden (levantaban la mano para pedir la palabra y escuchaban cuando alguno de sus compañeros hablaba) durante toda la actividad y se observó que pudieron expresarse más fácilmente y de manera espontánea, expresando sus sentimientos y palabras positivas a sus compañeros.

Lo que podemos decir de estas dos sesiones de “La hora de mostrar aprecio por los demás” es que probablemente en la primera sesión los niños sólo se enfocaron a elogiar la apariencia física de sus compañeros porque no estaban acostumbrados a demostrar su aprecio a los demás, o no de manera explícita, sin embargo ya en la segunda sesión pudieron expresarse más abiertamente y sin dificultad porque en el transcurso de toda la intervención se fomentó a los niños a que expresaran sus sentimientos y emociones ante diversas situaciones.

“Buzón de sugerencias”

El buzón de sugerencias fue una acción que se empezó a llevar a cabo el martes 22 de Abril, aproximadamente a mitad de la intervención. Por medio de esta acción los niños pudieron expresar problemas, quejas y sugerencias de cambio referentes a lo que

sucedía dentro de la casa hogar. Además, los niños expresaron a sus compañeros palabras positivas que se les dificultaba decírselas abiertamente y de manera personal. Las notas que contenía el buzón eran revisadas semanalmente y se entregaban a sus destinatarios los cuáles tenía la responsabilidad de leerlas y tomarlas en cuenta en caso de que fuera necesario o de lo contrario exponer sus razones para no hacerlo. A continuación se presentan algunos ejemplos de las notas que los niños escribieron:

De: A. (niño) Para: Guía. B. (personal de la institución)

“Guía B. quiero hacer una sugerencia del buzón: ponerlo en un lugar donde no se caiga”

De: A. (niño)

“Casi no nos dejan jugar porque cuando hacemos primero queacer (sic) y luego desayuno, luego tarea y solamente tantito juego”

De: S. (niño) Para: A. (niño)

“Eres un buen niño, no lo desaproveches”

De: J. (niño) Para: A. (psicóloga)

“A. es muy cooperativa con los de 5º”

Observaciones: durante el tiempo en el que se llevó a cabo esta acción, no se observó mucha participación por parte de los niños, es decir, las notas que se encontraron en el buzón no fueron muy numerosas, sin embargo, es probable que esta acción no haya tenido mucho éxito ya que con otras actividades y acciones los niños podían expresarse más abiertamente y de manera directa con la persona.

“Celebración de cumpleaños”

Para la celebración de cumpleaños se realizaron diversas acciones que se describirán a continuación. Primeramente se elaboró una lista que incluía el nombre de todos los niños y del personal de la institución junto con su fecha de cumpleaños. En la lista se agrupaban a los cumpleaños de cada mes, es decir, a los cumpleaños de Enero, a

los de Febrero, a los Marzo y así hasta concluir con los 12 meses del año. Esta lista estaba impresa y se encontraba en la oficina de la directora de la Casa y al iniciar cada mes se revisaba para estar al tanto de quién cumplía años durante ese mes.

Además de que la lista debía ser revisada al inicio de cada mes, también se elaboraba un cartel con los nombres y la fecha de cumpleaños de los niños y/o miembros del personal que en ese mes cumplían años. En principio los carteles eran elaborados por el personal de la institución y más adelante los niños también participaron en su elaboración. Los carteles eran colocados en un lugar visible dentro del aula de tareas para que la comunidad recordará el cumpleaños de algún compañero y de esta manera cuando llegara la fecha indicada se le cantaban las mañanitas al cumpleañosero y se le felicitaba. A continuación se presentan algunas imágenes de los carteles que se elaboraron:



Imagen 5. Los niños elaborando el cartel de los cumpleaños



Imagen 6. Cartel de cumpleaños del mes de mayo

Por último, otra acción que se llevó a cabo para celebrar los cumpleaños y de esta manera brindar afecto dentro de la institución fue que el segundo martes de cada mes se realizaba una reunión con los niños y el personal de la institución en donde se cantaba las mañanitas a los cumpleañoseros, se les felicitaba y se compartía un pastel o en otras ocasiones se compró también por la celebración helado, gelatina y pizza, lo

que de igual manera se compartió entre todos los miembros de la comunidad. A continuación se muestra una imagen de la celebración de los cumpleaños del mes de Noviembre:

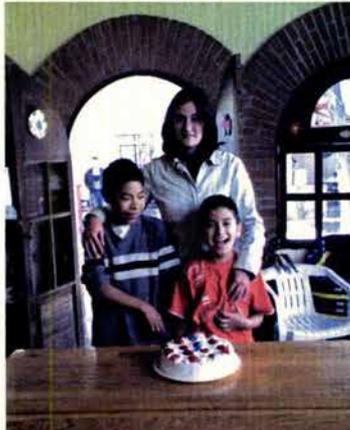


Imagen 7. Miembros de la Institución festejados en el mes de Noviembre

En seguida se presentan algunas observaciones de celebraciones de cumpleaños que se llevaron a cabo en la Casa-Hogar:

Bitácora 19-febrero-2008 Pág. 128

- "les habian avisado que festejaríamos el cumpleaños de Pa., Al. y Da. (niños)... les dijimos que nos ayudarán a recoger la basura y todos cooperaron, pasamos varias sillas al centro y jugamos con música el juego de las sillas primero con los niños grandes y luego con los pequeños"

Bitácora 12-marzo-2007 Pág. 115

- "pasamos al aula todos, ya dentro cantamos las mañanitas a los cumpleaños, y partieron el pastel, después varios niños se acercaron a los cumpleaños y les dieron un abrazo"

Bitácora 15-Abril-2008 Pág. 129

- "... trajeron un pastel y todos le cantamos las mañanitas a la Sra. Es. (personal de limpieza) por ser la cumpleaños del mes... ella estaba muy emocionada... todos los niños le dieron un abrazo y le echamos una porra"

"Caminar derecho"

Esta acción consistió en llevar un registro de la conducta de los niños en base a los lineamientos descritos dentro del procedimiento que son: Aseo personal, comisiones, tareas, respeto a compañeros y adultos, respeto al ambiente, orden y amabilidad. Los registros se llevaron a cabo los días martes y jueves, días en los que interveníamos dentro de la Casa-Hogar y se hacían en diversos momentos del día dependiendo la conducta a observar. "Caminar derecho" se comenzó el día 20 de Mayo de 2008 y se obtuvo un total de 6 registros semanales.

Lo que se hacía con estos registros, además de llevar un control de la conducta de los niños era reconocer a aquellos que "caminaban derecho" durante la semana. Para hacer este reconocimiento se reunía a todos los niños en el aula de tareas (los días martes), se mencionaban los nombres de los niños que se habían comportado adecuadamente la semana anterior, se les daba un aplauso y un pequeño incentivo (un paquetito de Winis)

A continuación se presenta una gráfica en donde se puede observar el número de reconocimientos que hubo por semana:



Gráfica 24. Número de reconocimientos que hubo por semana

Como podemos ver en la gráfica el número de reconocimientos aumentó conforme pasaban las semanas, a excepción de la semana cuatro en donde disminuyó, sin embargo en la semana cinco volvió a aumentar. Los resultados anteriores nos pueden decir que los niños se esforzaban para tener un comportamiento adecuado durante la semana y de esta manera ser reconocidos.

Ahora se presentarán las observaciones de las seis reuniones donde se reconoció a los niños que "caminaron derecho" durante la semana:

Reunión 1. Al iniciar la sesión los niños ya se encontraban en sus lugares se les mencionó que se realizaría la premiación de los niños que había caminado derecho la semana anterior, todos guardaron silencio y se mostraron expectantes ante esto, se nombró a los niños reconocidos de manera individual y fue pasando uno por uno para recibir su premio su actitud era de felicidad y alegría, el resto de los niños les brindó un aplauso, los niños que caminaron derecho durante esa semana fueron Cr., Pa., Fe., Ab. y Je., al finalizar la sesión algunos niños salieron molestos por no haber sido premiados, para lo cuál se les pidió esforzarse más para la semana siguiente y poder ser reconocidos.

Reunión 2. En esta segunda sesión de caminar derecho, se les pidió a los niños entrar al aula para empezar con la reunión, la mayoría lo hizo y se sentó, los que no querían entrar se les mencionó que se tenía el registro de caminar derecho de la semana en curso y por lo tanto se tomaría en cuenta para la premiación de la siguiente semana, ellos entraron y también se sentaron, les pedimos que guardaran silencio, y se comenzó con los reconocimientos de la semana, los niños que caminaron derecho fueron Ab., Je., Lu., Ri. y Li., cada uno paso a recoger su premio (unos dulces) muy contentos, mientras el resto de los niños les brindó un fuerte aplauso a cada uno.

Reunión 3. Durante esta tercer sesión, los niños se mostraron muy ordenados, se les pidió que pasaran al aula para empezar con la reunión, y ellos se sentaron a la brevedad, por lo que se les mencionó que ese buen comportamiento sería acreedor de

un indicador de orden en el nombre de cada uno de ellos para el registro de caminar derecho de la semana en curso y todos se pusieron muy contentos. Les pedimos que con ese buen comportamiento les dieran un aplauso a los reconocidos de la semana, los niños que caminaron derecho fueron Cr., Pa., Ab., Ro., Ab., Al. y Ru., de manera individual pasaron al frente a recoger su premio al tiempo que el resto de los niños les aplaudían. Al finalizar Fe. (niño) comenzó a llorar, le preguntamos por qué y el mencionó que porque él quería que también lo premiaran, se le comentó el porque no había sido reconocido durante esa semana, además de que se buscó en el registro aquellas conductas que no había realizado y se le comunicaron, posteriormente Ab. (niño) se acercó a él y le ofreció unos dulces, los cuáles habían sido parte de su premio, Fe. (niño) le dio las gracias, y le expresó que cuando el también fuera premiado le compartiría de sus dulces.

Reunión 4. Al iniciar esta cuarta sesión, algunos de los niños se encontraban fuera de sus lugares, se les mencionó que se empezaría con la reunión para reconocer a los niños que habían caminado derecho la semana pasada, algunos se sentaron y nos expresaban que ellos ya habían obedecido y que ya estaban sentados, se les mencionó que se anotaría en el registro caminar derecho de la semana en curso, mientras que al resto de los niños que estaban fuera de sus lugares fue necesario pedirles en varias ocasiones que se sentaran, y se le mencionó que si no lo hacían se restarían puntos en el registro de caminar derecho de esa semana, se fue nombrando quien perdería puntos por no obedecer las indicaciones y en cuanto escuchaban su nombre corrían a sentarse, cuando todos mostraron orden se prosiguió a reconocer a los niños que caminaron derecho, los cuáles fueron Cr., Ri., El., Al. y Br., se les pidió pasar al frente en cuanto escucharan su nombre para recoger su premio y que el resto de sus compañeros les brindara un aplauso, los reconocidos pasaban muy contentos por su premio.

Reunión 5. Al iniciar esta quinta reunión de caminar derecho se les pidió sentarse y mantenerse en silencio para empezar con la reunión, algunos obedecieron, y a estos se les menciona que se registraría su buena conducta en el registro de la semana en curso, al escuchar esto, el resto de los niños que mostraba indisciplina se sentaron y

nos expresaron que ya estaban en sus lugares por lo que se fue registrando la conducta mostrada de cada niño, de esta manera se logró que todos guardaran silencio, se les pidió brindarles un aplauso a los niños que serían reconocidos por haber caminado derecho, todos se mostraban expectantes por saber quienes eran los niños, y nos preguntaban “voy a ser yo”, se empezó a mencionar uno por uno a los niños, los niños que caminaron derecho fueron Br., Da., Je., Pa., Ri., Li. y Ab., se les brindo un aplauso y pasaron al frente a recoger su premio, cada uno expresaba su alegría con una sonrisa. Al finalizar los reconocimientos se les indicó que la semana en curso sería la última semana de “caminar derecho” por lo que tenían que esforzarse más por que no habría más reconocimientos, ellos expresaron que les gustaría que se siguiera haciendo al regresar de vacaciones, les mencionamos que nosotras ya no estaríamos pero que ellos lo podrían comentar con la directora para que se le diera seguimiento a la actividad de caminar derecho.

Reunión 6. Esta sería la última reunión para reconocer a los niños que caminaban derecho, cabe mencionar que muy pocos niños habían asistido por lo que fue muy rápida la reunión, se les explicó que varios de los niños que se reconocerían no se encontraban por lo que se dejaría se premio en la dirección para que posteriormente lo recogieran, pero que también los nombraríamos para que todos estuvieran enterados, los niños que caminaron derecho fueron Ro., Pa., Da., Ru., Ri., Br., Al. y Cr., de éstos, sólo cuatro asistieron, se les pidió pasar al frente a recoger su premio al mismo tiempo que el resto de los niños les brindaba un aplauso. Durante toda la reunión los niños se mostraron muy ordenados, al final les mencionamos que como ya se les había anticipado esta sería la última reunión, por lo que les dijimos que traíamos un pequeño dulce para todos, se los entregamos y les pedimos que al final todos nos diéramos un aplauso, porque todos por lo menos en alguna ocasión habían sido reconocidos.

3.2.5. Resultados de establecer y transmitir expectativas elevadas

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las acciones llevadas a cabo para establecer expectativas elevadas y realistas en los niños de la Casa-Hogar.

Actitud de "se puede"

Dentro de la institución se procuró manejar una actitud positiva de "se puede" ante dificultades o retos a los que se enfrentaban los niños, fue por ello que los mensajes del personal de la institución hacia los niños estaban compuestos de declaraciones como "convéncete de que puedes hacerlo", motivándolos a esforzarse y dar lo mejor de sí al enfrentarse a diversas situaciones.

Para esta acción se fomentó la convicción generalizada de que el éxito es posible y se inculcó esto a los niños al impulsarlos a participar en el proceso de alcanzarlo, es decir, propiciando situaciones que implicaran retos para ellos, motivándolos a que ellos mismos se propusieran metas elevadas pero a su vez realistas y valorando y reconociendo su esfuerzo individual con algún elogio y/o incentivo.

Ejemplos de estrategias y/o acciones llevadas a cabo para transmitir en los niños una actitud de SE PUEDE, retomadas de la bitácora:

Bitácora 17-Abril-2008 Pág. 132

- "...le dije a Pa. (niño) que estos días no había querido trabajar bien, él me dijo que no podía hacer lo que yo le ponía, le mencioné (psicóloga) que en alguna ocasión él ya lo había hecho muy bien...le mostré un cuaderno del Kinder en donde hizo varias actividades muy limpias y completas, le mencioné que eso era un ejemplo de algo muy bien hecho por él y que eso demuestra su gran capacidad...al regresar al aula, terminó todas sus planas y además muy bien hechas antes que el resto de sus compañeros, le di un abrazo y le pedí a Cr. y a P. (niños) que le diéramos un aplauso"

Bitácora 06-mayo-2008 Pág. 180

- "Li. (niño) tenía que ilustrar su resumen pero no quería hacerlo porque dijo que no sabía dibujar y que le iba a quedar muy feo, yo (psicóloga) le dije que lo intentara, que él podía hacerlo. Luego me dijo que no sabía que dibujo hacer, yo le dije que revisara en su libro para que se diera una idea, Li. hojeó su libro y vio un dibujo que le gustó y me dijo que quería hacer ese, yo le dije que estaba muy bonito y que se tomara su tiempo para hacerlo y que le saldría bien. Li. comenzó a trabajar en su dibujo y yo lo motivaba diciéndole que le estaba saliendo bien. Cuando terminó lo felicité y le dije: Ya vez como si puedes, todo es cosa de que quieras, él asintió con la cabeza y sonrió"

- "...Lu. (niño) se empezó a desesperar porque no lograba entender el cuento y por tanto no identificaba las partes de éste, y el resto de sus compañeros ya habían terminado, le dije (psicóloga) lo leyera nuevamente y con más calma porque no había prisa, posteriormente logro identificar muy bien todo, he incluso hizo aportaciones que ninguno de sus compañeros logro encontrar, al final lo felicite por su buen desempeño y capacidad de concentración y atención"

"Horario del día"

Esta acción consistió en programar la rutina diaria de los niños, para lo cual se elaboró el horario del día en el que se incluía todas las actividades que los niños debían llevar a cabo durante el transcurso del día desde que se despertaban hasta la hora de dormir. El horario en un principio se modificaba constantemente, esto porque aún no se tenían bien establecidas todas las actividades que debían llevar a cabo los niños ya que se estaban integrando algunos talleres para ellos que modificaban los horarios de las demás actividades.

Sin embargo, una vez que quedaron bien establecidas todas las actividades a desempeñar se elaboró un horario definitivo el cual se escribía en el pizarrón que se encontraba en el aula de tareas para que de esta manera quedara visible para todos. Es importante mencionar que este horario además era flexible y que en algunas ocasiones surgían actividades no planeadas y éstas se incluían dentro el horario pero una vez determinado y publicado el horario se debía respetar y llevar a cabo de la manera planeada.

A continuación se presenta el horario definitivo establecido dentro de la institución:

HORA	GRUPO	ACTIVIDADES
7 – 8	Todos	- Comisiones y responsabilidades
8 – 9	Todos	- Desayuno: ¡Buen provecho!
9 – 9:30	Todos	- El árbol de las buenas obras o La hora de....
9:30 – 10:30	K, 1°, 2° y 3° 4°, 5°, 6° y Sec.	- Tarea - Taller de Habilidades sociales
10:30 – 11:30	1°, 2° y 3° K, 4°, 5°, 6° y Sec.	- Rincón de lectura - Tarea/juego
11:30 – 12:30	2° K, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y Sec.	- Diario del humor - Tarea/juego
12:30 – 13:00	Todos	- Recoger/bañarse
13:00 – 13:30	Todos	- Comer: ¡Buen provecho!
13:00 – 13:40	Todos	- Lavarse los dientes
13:40 – 14:00	Todos	- Salida a la escuela
14:00 – 18:30	Todos	- Escuela
19:00 – 19:30	"Guía B." (personal de la institución)	- Lista para compra de material
19:30 – 20:30	Todos	- Cena: ¡Buen provecho! - Limpiar comedor
20:30 – 21:30	Todos	- T.V
21:30	Todos	- Dulces sueños

Tabla 16. Horario definitivo de la Institución

Es importante mencionar que el horario presentado sólo se llevaba a cabo los días martes y jueves que era cuando las psicólogas interveníamos dentro de la institución, sin embargo, los días lunes, miércoles y viernes se seguía otro horario, el cual se modificaba de manera constante debido a que algunos días los niños debían realizar algunas actividades y otros días otras, esto dependiendo de los pendientes que resultaran para esos días.

Enseguida se presenta, a manera de ejemplo, el horario que se llevó a cabo el lunes 18 de Febrero de 2008:

HORA	GRUPO	ACTIVIDADES
7 – 8	Todos	- Comisiones y responsabilidades
8 – 9	Todos	- Desayuno: ¡Buen provecho!
9 – 10	Todos	- Lima Lama
10 - 11	Todos	- Revisión de tareas - Repaso - Organización de mochilas
11 – 12:30	Todos	- Taller de juego
12:30 – 12:45	Todos	- Limpieza
12:45 – 13:00	Todos	- Prepararse para comer
13:00 – 13:30	Todos	- Comer: ¡Buen provecho!
13:00 – 13:45	Todos	- Prepararse para la escuela
13:45 – 14:00	Todos	- Salida a la escuela
14:00 – 18:30	Todos	- Escuela
19:00 – 19:30	Todos	- Cena: ¡Buen provecho!
19:30 – 20:30	Todos	- T.V.
20:30 – 21:30	Todos	- Bañarse
21:30	Todos	- Dulces sueños

Tabla 17. Horario llevado a cabo el 18 de Febrero de 2008

A partir de un horario establecido los niños se fueron integrando poco a poco a las actividades del día. En un principio mostraron cierto rechazo e inconformidad al seguir el horario establecido y frecuentemente se tenía que recordar a los niños que era hora de determinada actividad, sin embargo, más adelante los niños se fueron habituando al horario y ya no había necesidad de decirles lo que tenían que hacer sino que ellos ya sabían que actividad correspondía para cada hora. En seguida se presentan algunas notas de campo donde se presentan observaciones en cuanto al establecimiento y cumplimiento de un horario de actividades:

Bitácora 14-Febrero-08 Pág. 120

- “Ce. (directora) organizó las actividades del día e hizo el horario, luego pasamos al aula con los niños y en lo que C. (directora) anotó en el pizarrón el horario, nosotras reunimos a los niños en el aula”

En la nota presentada con anterioridad podemos ver que el horario del día era establecido y publicado para que los niños lo tuvieran presente y de esta manera lo llevaran a cabo.

Bitácora 21-Febrero-08 Pág. 125

- "...An. y yo (psicólogas) les pedimos a los niños que se reunieran en el aula, les dijimos que ya eran las nueve e iba a empezar la actividad del árbol de las buenas obras, ellos no querían y tardaron mucho en meterse"

Bitácora 26-Febrero-2008 Pág. 129

- "A las 9:30 Sa. (psicóloga) les dijo a los niños de 4°, 5°, 6° y Sec. que era hora de entrar al taller de habilidades sociales... Sa. (psicóloga) batalló mucho para que los niños entraran al taller, los niños se escondieron y se echaban a correr cuando la veían..."

En las notas presentadas podemos ver que en un principio los niños no querían llevar a cabo las actividades que se asignaban en el horario de la institución, sin embargo, más adelante los niños ya no se oponían a las actividades y además, ellos ya sabían que tenían tiempos determinados para hacer una u otra cosa. Esto último se puede observar en las siguientes notas de campo:

Bitácora 13-Marzo-08 Pág. 136

- "Los niños terminaron su tarea y salieron a jugar hasta que llegó la hora de bañarse"

Bitácora 10-Abril-08 Pág. 147

- "Los niños mostraron orden y responsabilidad ya que a las nueve, horario destinado para el árbol de las buenas obras, ya todos estaban reunidos en el aula por iniciativa, sin que nadie se los pidiera"

Bitácora 08-Mayo-08 Pág. 168

- "Al concluir la actividad de la hora de...los niños de 4°, 5°, 6° y sec. se fueron a su taller de habilidades sociales...los niños de preescolar también salieron por sus lapiceras y cuadernos cuando les pedimos pasar a la otra actividad que les correspondía"

"Plan de trabajo"

Parte de los resultados de esta acción ya fueron abordados en el paso de "Habilidades para la vida", específicamente en "El tutor" y, además, los planes de trabajo completos

los podemos encontrar en anexos. Sin embargo, esta acción también fue importante retomarla en este paso de establecer y transmitir expectativas elevadas ya que los planes de trabajo ayudaron a los niños a tener metas de desarrollo durante el día y sobre todo a aumentar sus expectativas. Los resultados obtenidos en base a lo mencionado los podemos percibir en las notas de capo que se presentan a continuación:

Bitácora 26- feb-2008 Pág. 132

- "Al finalizar la hora de tareas Jo. (niño) estuvo revisando su plan de trabajo y me dijo: ¡mira! Ahora dice más cosas que la otra vez pero mañana ahora si haré todas"

Bitácora 04-marzo-2008 Pág. 140

- "Je. (niño) acabo toda su tarea y me dijo que le pusiera sus estampas para que señalara que ya había cumplido con sus actividades...me pidió que como ya había hecho toda su tarea siguiéramos trabajando con las vocales para que ya se las aprendiera"

Bitácora 15-mayo-2008 Pág.180

- "Ro. (niño) me dijo al iniciar la tarea que este día se apuraría porque quería terminar pronto para hacer algunas tareas atrasadas (no asistió la semana anterior) me menciono que las terminaría aunque no saliera a jugar, yo lo felicite por esta acción"

3.2.6. Resultados de brindar oportunidades de participación significativa

En seguida se presentan los resultados obtenidos de las acciones llevadas a cabo para otorgar a los niños un alto nivel de responsabilidad dentro de la institución:

"Comisiones de limpieza"

Una de las acciones que se realizaron dentro de la institución para promover la participación significativa de los niños fue la elaboración de comisiones de limpieza las cuales se hacían en parejas y de manera cotidiana. Las comisiones que tendían que realizarse dentro de la Casa-Hogar eran la limpieza de:

Alberca, Aula de tareas, Baño 1, Baño 2, Baño 3, Baño 4, Dormitorio de abajo,
Dormitorio de arriba, Jardín y Patio

En primera instancia tanto las parejas como las comisiones eran asignadas por el personal de la institución. Para que los niños estuvieran al tanto de la comisión que les tocaba desempeñar diariamente y de su pareja con la que trabajarían, se publicaba semanalmente (cada lunes) una lista y se colocaba en un lugar visible dentro del aula de tareas.

La lista de comisiones incluía cinco días de la semana (lunes-viernes) y las labores a realizar, junto con los nombres de los niños que las llevarían a cabo. Dentro de estas listas variaban semana con semana las parejas y la comisión que realizarían los niños, esto con el propósito de que a los niños les tocara trabajar con todos sus compañeros y para que participaran en la limpieza de los diferentes espacios de la institución. A continuación se presenta como ejemplo una lista de comisiones publicada en un principio:

COMISIONES DE ENERO

DÍA	LIMPIAR BAÑO	LIMPIEZA AULA	BARRER EL PATIO	BARRER ALBERCA	LIMPIAR JARDÍN	DECIR ORACIÓN	COMPRAR MATERIAL
LUNES 21	Se. y Br.	El. y Ru.	B. y Ab.	Cr. y Jo.	Ri. y Al.	Ri.	Al.
MARTES 22	Da. y Ro.	Li. y Al.	Ri. y Pa.	El. y Se.	Lu. y Ru.	Se.	Li.
MIÉRCOLES 23	Al. y Se.	Da. y Lu.	El. y Pa.	Br. y Je.	B. y Li.	Ab.	El.
JUEVES 24	Jo. y Ri.	B. y Je.	Al. y Ro.	El. y Li.	Br. y Pa.	Br.	Se.
VIERNES 25	Li. y Jo.	Lu. y Ri.	El. y Ru.	Se. y Al.	B.	El.	Da.

Tabla 18. Lista de comisiones publicada en el mes de enero

En las listas publicadas no se tomaba en cuenta la limpieza de todos los espacios descritos en un principio ya que la limpieza de los dormitorios la realizaban todos los niños y la limpieza de los tres baños restantes la llevaban a cabo trabajadoras de la institución.

En un segundo momento y como resultado de esta acción los niños tomaron como ejemplo la lista de comisiones que se publicaba y ellos decidieron hacer una nueva

comisión que consistía en la limpieza de su mesa después del desayuno, comida y cena. Para llevar a cabo esta comisión los niños pegaron una lista cerca de su mesa (cada mesa tenía su propia lista) la cual incluía cinco días de la semana (lunes-viernes) y el nombre del niño que limpiaría la mesa ese día.

En principio los niños elaboraron la lista de esta comisión con la ayuda de "Guía B." (personal de la institución) la cual fue fija por un período de tiempo corto. Más adelante los niños se encargaron de elaborarla ellos solos y la cambiaban cada semana ya que al hacerla los niños se reunían y juntos decidían quien llevaría a cabo la comisión determinado día (postulándose ellos mismos y llegado a acuerdos). Además, la lista era flexible ya que si algún niño, por razones variadas, no podía realizar su comisión llegaba a un acuerdo con alguno de sus compañeros y cambiaba el día con él. En seguida se presentan notas de campo sobre la manera en la que se fueron presentando estos resultados:

Bitácora 08-abril-2008 Pág. 145

- "...entramos al aula para empezar con la hora de..., los niños ya se encontraban dentro y la Guía B. (personal de la institución) estaba en una mesa con los niños reunidos alrededor, ellos mostraban mucho orden mientras la Guía les explicaba como iban a quedar para hacer la limpieza de cada una de las mesas"

Bitácora 24-abril-2008 Pág. 160

- "...Je. (psicóloga) salió porque ya era hora del taller de habilidades sociales y aún faltaban varios niños por entrar, algunos se encontraban reunidos en una mesa, les mencionó que ya era hora del taller, Jo. (niño) dijo ¡espérame tantito ya voy es que estamos terminando de hacer las comisiones para limpiar la mesa!"

Bitácora 13-mayo-2008 Pág.175

- "...estaban terminando de desayunar me acerque y Pa. (niño) les decía que se iba a ir de excursión al rato, Fe. (niño) le dijo ¡órale Pa. quién fuera tú!, le mencioné a Pa. que hoy tendría que apurarse más porque me avisaron que tenía que estar en el Kinder a las 12. Lu. (niño) volteó a ver la hoja que estaba pegada para la comisión de la mesa y le dijo que le tocaba a la hora de la comida, Fe. le dijo ¡pero si no va a estar!, Lu. mencionó ¡bueno esta bien Pa. yo la hago hoy y mañana tu la limpias!"

Por último, en un tercer momento, se dio a los niños la libertad de que ellos eligieran su pareja y la comisión que querían cubrir determinado día. Para la elección los niños

consideraban que tanto la pareja como la comisión tenían que cambiarlas día con día, y además tomaban en cuenta que todos los días debían cubrir por lo menos una comisión. Así, cada domingo que era el día en el que los niños entraban a la Casa-Hogar, "Guía B." anotaba en una libreta los acuerdos a los que llegaban los niños para la limpieza de la institución y posteriormente anotaba diariamente, en el pizarrón, las parejas y la comisión que realizarían durante ese día, esto con el propósito de que los niños estuvieran al tanto de lo que tenían que desempeñar.

"Comisiones para la oración"

En la realización de esta acción se obtuvieron resultados similares a los descritos en las comisiones de limpieza ya que en un primer momento el personal de la institución asignaba al niño que llevaría a cabo la comisión de decir la oración tanto en el desayuno, la comida y la cena, para cada día de la semana. Para que los niños estuvieran al tanto del día que les tocaba la oración, se publicaba esta comisión juntamente con las comisiones de limpieza, en el mismo formato.

Más adelante ya no fue necesario que el personal hiciera la asignación de esta comisión ya que los niños elegían quien la llevaría a cabo, postulándose ellos mismos y llegando a acuerdos. Esto se hacía los domingos con la ayuda de "Guía B." que era quien anotaba en una libreta los nombres de los niños que realizarían la comisión a lo largo de la semana y posteriormente se encargaba también de anotar diariamente, en el pizarrón del aula de tareas, el nombre del niño que se encargaría de cubrir la comisión ese día.

"Comisiones para el material"

Esta acción consistió en dar la oportunidad a todos los niños de participar en una comisión más dentro de la Casa-Hogar, la cual consistía en anotar e ir por el material que necesitaban para la escuela o para hacer sus tareas. Para llevar a cabo la comisión se asignaba a los niños que irán por el material durante la semana, esto dependía del

grado escolar al que asistían, es decir, una semana les tocaba a los de segundo grado hacerse cargo de esta comisión, otra semana a los de tercero y así sucesivamente.

Ya dentro de cada grupo de niños ellos se ponían de acuerdo para realizar la comisión, ya que todos tenían que participar en la misma. Posteriormente el niño que se encargaría de llevarla a cabo tenía que pasar al lugar de sus demás compañeros para preguntarles qué materiales necesitarían y se iban a notando en una libreta especialmente destinada para eso. Una vez que el niño tenía anotado todo el material que se necesitaba un adulto (personal de la institución) acompañaba al niño a comprarlo y el niño tenía la responsabilidad de pedir el material, preguntar por el precio del mismo y anotarlo en la libreta para más tarde entregar las cuentas a la persona correspondiente.

En seguida se muestran algunas notas de campo recabadas en el momento en el que los niños llevaban a cabo esta comisión:

Bitácora 04-marzo-2008 Pág. 140

- "...cuando entré al aula Jo. (niño) estaba anotando el material que sus compañeros necesitaban y esto lo hizo sin que yo se lo pidiera"

Bitácora 19-feb-2008 Pág. 128

- "Je. (psicóloga) paso con El. (niño) para anotar el material, el grado que necesitaba material fue tercero ½ cartulina blanca... minutos más tarde llego Jo. y El. con el material para Lu. (niño)"

Bitácora 15-Mayo-2008 Pág. 179

- "B. (niño) fue el encargado de ir a comprar el material, cuando llegamos los niños ya habían encargado las biografías que les pidieron"

3.3. Evaluaciones finales

Terminada la intervención dentro de la Institución se llevaron a cabo evaluaciones para conocer los resultados finales obtenidos al concluir la misma y a su vez poderlos contrastar con las evaluaciones iniciales que se realizaron en la fase de diagnóstico.

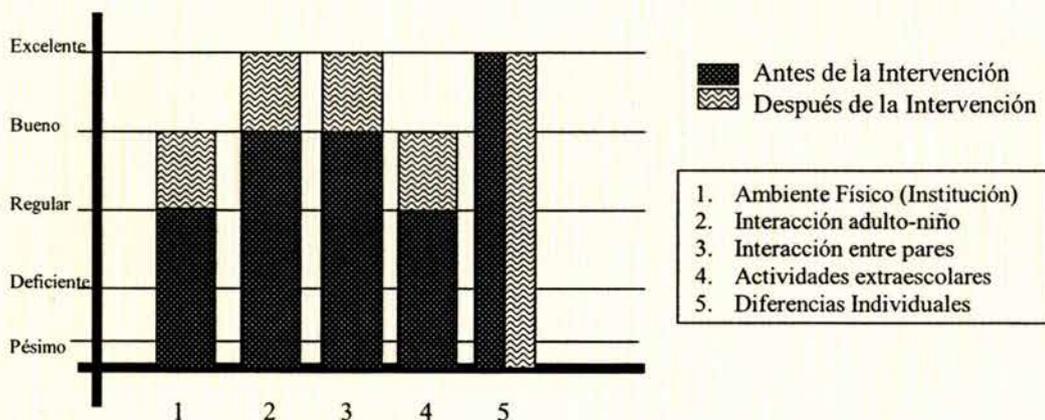
Estas evaluaciones iniciales y finales nos permitieron conocer los logros de la intervención y los aspectos que podrían seguirse trabajando en futuras intervenciones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las evaluaciones finales del instrumento de Evaluación de Factores Protectores Ambientales y del Organizador Gráfico T Chart, comparándolos con los obtenidos en las primeras evaluaciones.

3.3.1. Evaluación de factores protectores ambientales

La segunda evaluación de este instrumento se llevó a cabo por las mismas personas que hicieron la primera evaluación, a excepción de una psicóloga que no estuvo presente. En seguida se muestran las gráficas con los resultados obtenidos por cada paso de la rueda de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) de la evaluación realizada después de la intervención y se comparan con los que se obtuvieron en la primera evaluación llevada a cabo antes de la intervención:

Vinculación prosocial



Gráfica 25. Vinculación prosocial (evaluación final)

Como se puede observar en la gráfica se obtuvo una evaluación más favorable después de la intervención en los factores que fueron evaluados en este paso. En el caso del ambiente físico de la institución este obtuvo el nivel de *bueno* porque, además de contar con espacios que muestran calidez, amplia iluminación y ventilación, orden y limpieza, la Institución ahora también cuenta con equipo y mobiliario infantil, sin embargo no alcanzó el nivel de *excelente* ya que se consideró que los colores de los espacios podrían modificarse para apropiarse a un ambiente infantil.

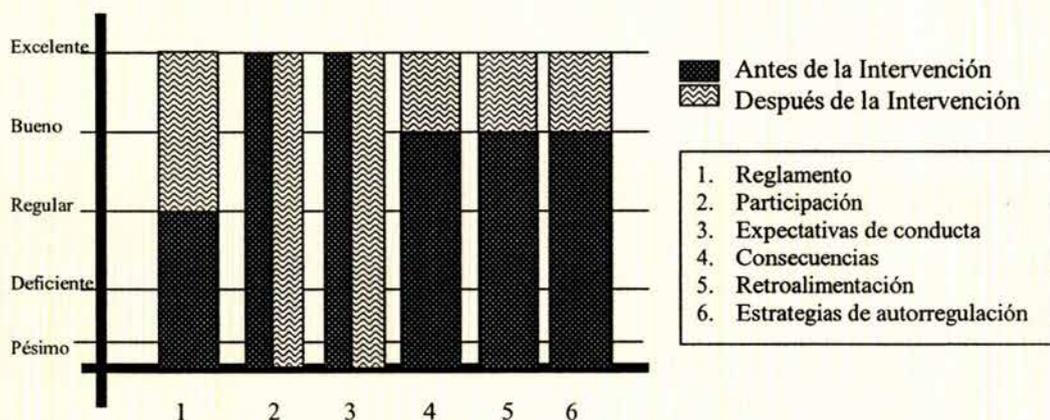
En cuanto al factor interacción adulto-niño, este obtuvo un nivel de *excelente* debido a que además de observarse que dentro de la institución los adultos se dirigen a los niños de manera apropiada, llamándolos por su nombre, utilizando un lenguaje no amenazante, empleando palabras de cortesía, etc., también ya se establece un mayor contacto físico y visual con los mimos, indicador que no se observó en la primera evaluación.

El factor interacción entre pares también obtuvo un nivel de *excelente* ya que la institución promueve relaciones de igualdad, cooperación entre ellos, se promovieron actividades en donde los niños participaban de igual manera y además, a diferencia de lo que se percibió al realizar la primera evaluación, ahora ya se reconoce el trabajo de los niños cuando se hace bajo criterios apropiados.

El factor actividades extraescolares por su parte obtuvo un nivel de *bueno*, mejorando el resultado de la primera evaluación ya que se destinó un espacio dentro del horario de los niños en el que ellos podían llevar a cabo diversas actividades extraescolares que contribuyen a su desarrollo integral. Las actividades que se llevaban a cabo dentro de la institución contribuían en su desarrollo físico, académico, social, moral, artístico y emocional, sin embargo, este factor no obtuvo el nivel de *excelente* porque se considera que hace falta que se desarrollen actividades que contribuyan en su desarrollo en los rubros: trascendental y económico.

Por último, el factor de diferencias individuales siguió conservándose en el nivel de *excelente* debido a que las actividades que se programaban y llevaban a cabo dentro de la institución se hacían tomando en cuenta las diferencias y necesidades individuales.

Límites claros y firmes



Gráfica 26. Límites claros y firmes (evaluación final)

En la gráfica podemos ver que los resultados obtenidos al evaluar los factores que conforman este paso son sumamente favorables ya que en todos ellos se logró un nivel de *excelente*. Para empezar, al factor de reglamento se le asignó ese nivel porque se elaboró un reglamento para la institución, este es claro, se encuentra visible para que la comunidad lo conozca y esté al tanto de él y además se aplica de manera sistemática.

El factor de participación en este paso conservó el nivel de *excelente* debido a que los niños contribuyeron en el establecimiento de las reglas de la institución y se tomaron en cuenta sus opiniones, además dentro de la Casa-Hogar se promueve que los niños participen en el cumplimiento de estas reglas.

En cuanto al factor de expectativas de conducta, este también conservó su nivel de *excelente* porque las conductas que se espera tengan los niños son modeladas,

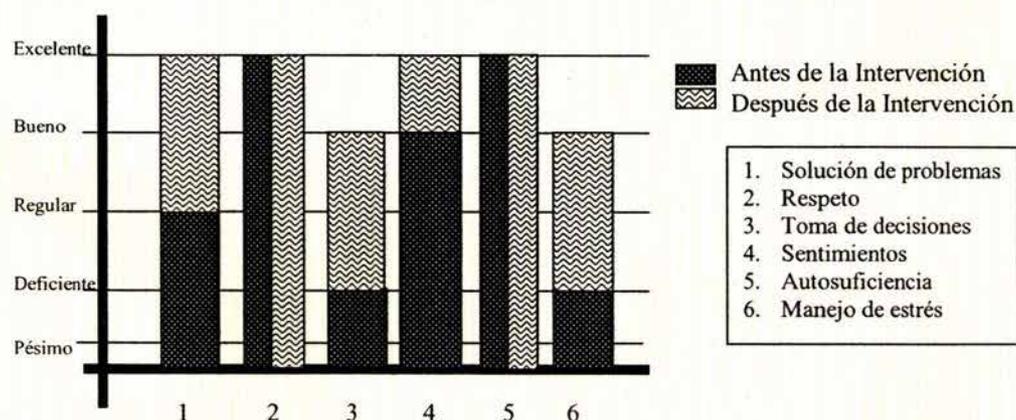
especificadas, siempre se reconocen sus logros y comportamientos deseados y se promueve entre ellos la comunicación de expectativas.

El factor de consecuencias por su lado obtuvo un mejor resultado que en la primera evaluación porque, además de que las consecuencias son proporcionales a la falta cometida, son aplicadas, coherentes e imparciales, ahora se procura que éstas sean contingentes y que exista una retroalimentación adecuada.

El resultado del factor de retroalimentación también mejoró de la primera a la segunda evaluación ya que las explicaciones que se dan a los niños cuando éstos cometen alguna falta son claras, objetivas, evitan juicios y además ahora ya se hacen de manera contingente y sistemática.

Por último, el factor de estrategias de autorregulación obtuvo el nivel de *excelente* debido a que se promueve en los niños la autoevaluación y el establecimiento de metas, además se crearon planes de acción en base a sus necesidades y se aplicaron y evaluaron de manera sistemática, lo que anteriormente no se hacía.

Habilidades para la vida



Gráfica 27. Habilidades para la vida (evaluación final)

En esta gráfica también se puede observar que hubo resultados más favorables que en la primera evaluación. Para empezar, el factor de solución de problemas obtuvo un nivel de *excelente* ya que además de enseñar a los niños a solucionar problemas a través del moldeamiento y la instrucción directa y enseñarlos a detectar el origen y las consecuencias de los mismos, ahora se ha configurado un ambiente en el que los niños tienen la oportunidad de intentar nuevas conductas y habilidades en la solución de los problemas a los que se enfrentan y también se les ofrece mayor apoyo en la búsqueda de soluciones, lo cual no se hacía anteriormente.

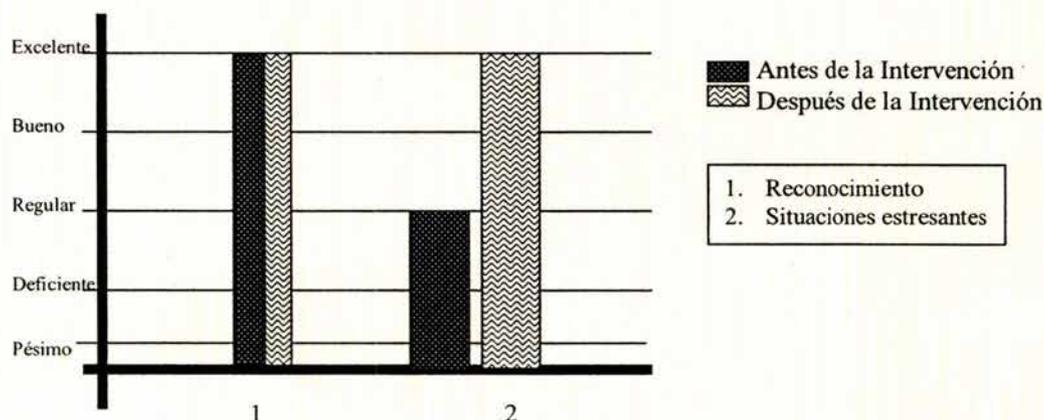
El factor de respeto se conservó en el nivel de *excelente* ya que el personal de la institución siguió tratando a los niños de manera respetuosa, evitando en todo momento cualquier tipo de agresión física, verbal, psicológica y sexual. Por su parte, el resultado del factor de toma de decisiones mejoró considerablemente de la primera a la segunda evaluación ya que además de reconocer a los niños cuando toman decisiones adecuadas, ahora ya se les da mayor oportunidad de que tomen sus propias decisiones en algunos aspectos y que asuman las consecuencias de las mismas, sin embargo, no alcanzó el nivel de *excelente* porque se considera que aun hace falta que se permita a los niños tomar más decisiones por ellos mismos.

El factor de sentimientos alcanzó el nivel de *excelente* porque además de fomentarse, modelarse y permitirse el reconocimiento y la expresión de sentimientos positivos dentro de la institución, ahora también ya se fomenta, modela y permite el control y canalización de sentimientos negativos. En cuanto al factor de autosuficiencia, este se conservó en el nivel de *excelente* porque se siguió fomentando, modelando y permitiendo la realización de actividades propias y además, se siguió reconociendo cuando los niños realizan y se esfuerzan por realizar sus actividades.

Por último, se observó una mejoría en cuanto a los resultados que se obtuvieron en el factor de manejo del estrés, de la primera a la segunda evaluación, ya que además de que el personal de la institución está atento para identificar las situaciones estresantes a las que se enfrentan los niños y evalúan las consecuencias de las mismas, ahora se

llevan a cabo dentro de la Casa-Hogar algunas actividades que pueden contrarrestar los síntomas de este tipo de situaciones, sin embargo, no alcanzó el nivel de *excelente* debido a que se consideró que aún hace falta que se ayude a los niños a identificar fuentes de estrés junto con sus síntomas.

Afecto y apoyo

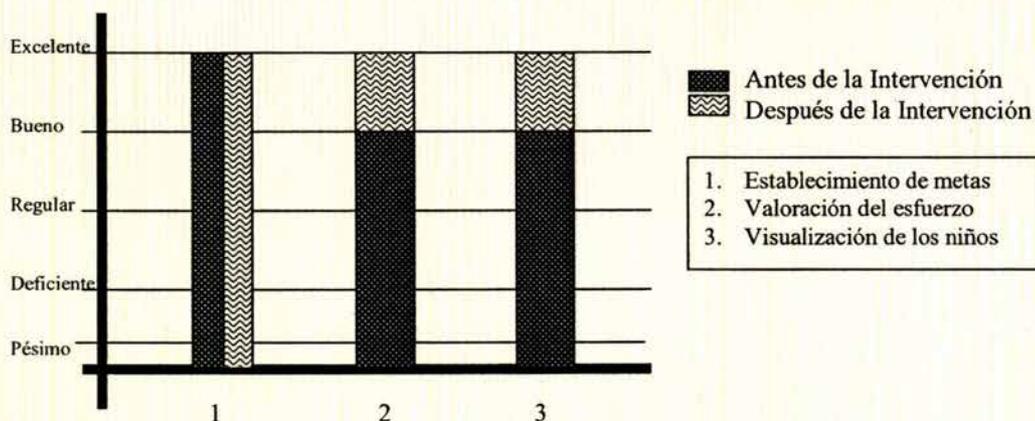


Gráfica 28. Afecto y apoyo (evaluación final)

La gráfica nos muestra que también se obtuvo mejoría en los resultados obtenidos al hacer la segunda evaluación de los factores que integran este paso. Por un lado, el factor de reconocimiento conservó el nivel de *excelente* ya que se siguieron otorgando reconocimientos a los niños de manera personal y especificando el por qué del reconocimiento, además los reconocimientos son proporcionales al logro y contingentes.

Por otro lado, el factor de situaciones estresantes obtuvo el nivel de *excelente* porque además de que el personal de la institución brinda apoyo y afecto a los niños cuando se encuentran en situaciones de este tipo y se reconoce cuando ellos brindan o piden apoyo a sus compañeros, ahora se promueve el apoyo entre pares ante estas situaciones y que entre el personal se genere también un clima de apoyo.

Expectativas elevadas



Gráfica 29. Expectativas elevadas (evaluación final)

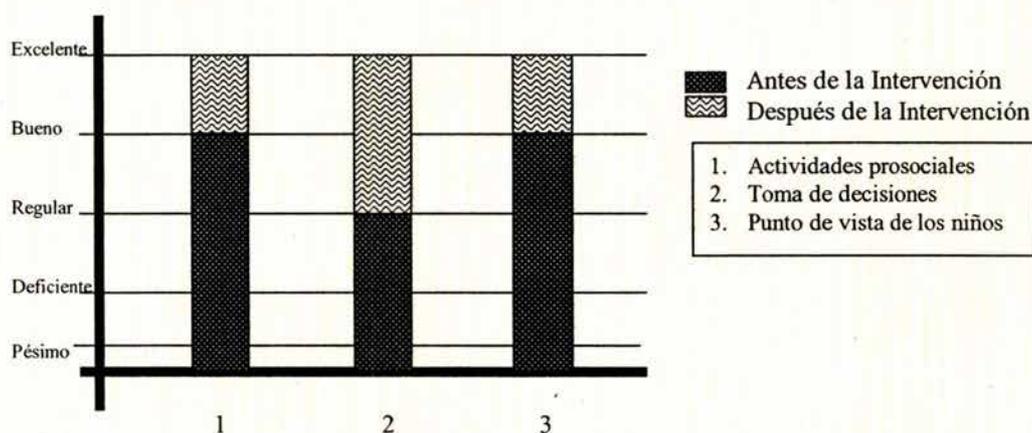
En la gráfica podemos observar que los tres factores evaluados dentro de este paso obtuvieron un nivel de *excelente* en la evaluación realizada después de la intervención. En cuanto al factor de establecimiento de metas se puede ver que conservó el nivel de *excelente* lo cual se debió a que se siguen estableciendo fines y deseos individuales y grupales, elevados y realistas dentro de la institución, se perfilan líneas de acciones con metas a seguir y se transmite la actitud de “*se puede*”, mostrando confianza en los niños y sus capacidades.

Por otro lado, observamos que el factor de valoración del esfuerzo pasó del nivel *bueno* al nivel de *excelente* en la segunda evaluación, lo cual se debe a que el personal de la institución además de reconocer que el éxito de las actividades se debe en gran parte a la energía y dedicación puesta en ellas, alentar a los niños a hacer las cosas lo mejor posible y celebrar su ánimo e iniciativa, ahora se usan con mayor frecuencia afirmaciones de éxito elevadas y realistas para todos los niños.

Por último, el resultado del factor de visualización de los niños también mejoró, pasando de *bueno* a *excelente* en la segunda evaluación porque además de que el personal de la institución tiene una visualización positiva de los niños, reconoce sus capacidades y

fortalezas y las comunica, se estuvieron llevando a cabo programas de actividades que contribuyen a su desarrollo integral.

Oportunidad de participación significativa



Gráfica 30. Oportunidad de participación significativa (evaluación final)

La gráfica nos muestra que al evaluar los factores de este paso también obtuvimos resultados favorables ya que todos se encuentran en el nivel de *excelente*. En cuanto al factor de actividades prosociales pasamos de *bueno* a *excelente* de la primera a la segunda evaluación ya que dentro de la institución se crearon situaciones en las que los niños podían prestar asistencia y servicio a otros y poner en juego sus habilidades sociales (esto último no observado anteriormente) y se les asignaron roles y comisiones valorando su responsabilidad y compromiso en el cumplimiento de los mismos.

El factor de toma de decisiones por su parte también mejoró llegando a alcanzar el nivel de *excelente* debido a que dentro de la institución se permite la intervención de los niños en la planeación y realización de diversas actividades, se valoran y promueven sus aportaciones y se crearon espacios para que los niños pudieran expresar diversas

situaciones referentes a lo que acontece en la institución o en la escuela (esto último no se llevaba a cabo anteriormente).

Por último, el factor de punto de vista de los niños también logró tener un nivel de *excelente*, mejorando el resultado obtenido en la primera evaluación ya que además de que los niños eran escuchados de manera respetuosa y se reconocían sus aportaciones, también se tomaron en cuenta sus ideas, opiniones y temas generados por ellos para diseñar programas de acción dentro de la institución.

En general podemos observar que la segunda evaluación de factores protectores ambientales llevada a cabo después de la intervención arrojó resultados más favorables que la evaluación realizada antes de la intervención ya que se obtuvieron en su mayoría niveles de *excelente* en los factores evaluados, sin embargo, se cree conveniente que en los factores: ambiente físico, actividades extraescolares, toma de decisiones y manejo de estrés, se trabaje posteriormente para que alcancen también el nivel de *excelente*.

3.3.2. Evaluación de factores protectores internos

Al término de la intervención se evaluó a través del Organizador Gráfico T chart (Burke, 1999), los factores protectores internos, la evaluación se realizó por las psicólogas y la directora de la institución como en la primera ocasión. A continuación se muestran algunas tablas que contienen los indicadores con su respectivo nivel de lo observado y la comparación de lo evaluado antes de la intervención y lo encontrado en esta segunda aplicación partiendo de los seis pasos de Henderson y Milstein (2003) que pretenden mitigar el riesgo y construir resiliencia. En el anexo 22 se presenta el organizador gráfico con todos los indicadores, el nivel alcanzado y la nota de campo o transcripción de grabación de audio correspondiente.

Fortalecimiento de vínculos prosociales.

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
• Los niños se llaman por su nombre	Pocos	Mayoría
• Se comunica de maneras diversas	Algunos	Algunos
• Acepta y respeta las opiniones de los demás	Pocos	Algunos
• Manifiesta gusto por actividades extracurriculares	Mayoría	Mayoría
• Reconoce cuando comete una falta	Pocos	Algunos
• Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.	Ninguno	Mayoría
• Se muestra alegre la mayoría del tiempo	Ninguno	Mayoría
• Utiliza expresiones de cortesía	Pocos	Mayoría
• Muestra respeto a los adultos	Algunos	Mayoría
• Utilizan lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).	Ninguno	Algunos
• Utilizan lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).	Pocos	Algunos
• Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.	Pocos	Mayoría
• Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades.	Pocos	Algunos

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños

- Algunos: De 7 a 13 niños

- Pocos: De 1 a 6 niños

Tabla 19. Comparación de lo observado en la evaluación inicial y final de los Indicadores de fortalecer vínculos prosociales

La tabla nos muestra los indicadores con respecto al paso de fortalecer vínculos prosociales, en donde podemos observar diferencias entre la evaluación inicial y la final,

ésta comparación presenta resultados favorables después de la intervención, esto debido a que en casi todos los indicadores se observaron cambios entre una evaluación y otra, en la primera aplicación prevalecieron los indicadores que mostraban que pocos de los niños realizaban dichas conductas y que después de la intervención la mayoría o algunos ya las expresaban, es también evidente que aquellas conductas que ningún niño realizaba antes de la intervención ahora ya las llevan a cabo la mayoría o algunos de los niños.

Fijar límites claros y firmes

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
<ul style="list-style-type: none"> Participa en el establecimiento de reglas 	Mayoría	Mayoría
<ul style="list-style-type: none"> Conoce las reglas de la institución 	Mayoría	Mayoría
<ul style="list-style-type: none"> Comprende las reglas establecidas en la institución 	Ninguno	Algunos
<ul style="list-style-type: none"> Cumple las reglas establecidas 	Algunos	Algunos
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento 	Ninguno	Pocos

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños
- Algunos: De 7 a 13 niños
- Pocos: De 1 a 6 niños

Tabla 20. Comparación de lo observado en la evaluación inicial y final de los indicadores de Fijar límites claros y firmes

La tabla anterior nos muestra la contratación entre la primera evaluación y la final, con respecto a los indicadores de fijar límites claros y firmes, en donde se puede observar que las diferencias encontradas son mínimas, esto debido a que algunos de los indicadores ya eran realizados por la mayoría de los niños, pero que se les dio seguimiento durante la intervención y siguen expresándose por el mismo número de niños, así mismo algunas conductas que antes no se realizaban por ningún niño, después de la intervención se logró observar en algunos de los niños y una más en pocos. Lo anterior indica que aún cuando son mínimos los cambios entre una

aplicación y otra, el trabajo durante la intervención logro darle seguimiento mediante actividades a este paso, reforzar aquellas que ya estaban presentes y desarrollar y fortalecer las que no se presentaban.

Habilidades para la vida.

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
• Identifica el origen de un problema	Pocos	Algunos
• Reconoce a las personas implicadas en el problema	Ninguno	Mayoría
• Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)	Ninguno	Pocos
• Resuelve el problema aceptando la mediación	Ninguno	Mayoría
• Busca resolver el problema por sí mismo	Ninguno	Algunos
• Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes	Pocos	Algunos
• Ante retos diversos asume una actitud propositiva.	Pocos	Algunos
• Expresa sus emociones de forma asertiva	Ninguno	Pocos
• Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza	Algunos	Algunos
• Cuida su higiene y aspecto personal	Algunos	Mayoría
• Respeta su ambiente y los recursos naturales	Ninguno	Algunos

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños

- Algunos: De 7 a 13 niños

- Pocos: De 1 a 6 niños

Tabla 21. Contrastación de lo observado en la evaluación inicial y final de los indicadores de Habilidades para la vida

La tabla nos muestra la comparación entre ambas evaluaciones con respecto a los indicadores del paso de habilidades para la vida, en donde podemos observar que de los once indicadores generados, diez de ellos muestran diferencias entre una aplicación y otra, entre las cuestiones a resaltar es que en la primera evaluación prevalecieron conductas no observadas por ninguno de los niños, mientras que después de la intervención se muestra un avance en el nivel de niños que presentan este indicador, aún cuando no se logró que la mayoría de los niños adquiriera dicho factor si se presentó en algunos o en pocos de ellos, así mismo se encontró que después de la intervención se observaron niveles de *mayoría* en tres indicadores a diferencia de la primera aplicación en donde no hubo conducta que se presentara en la mayoría de los niños.

Afecto y apoyo

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
• Comunica sus problemas con algún adulto	Pocos	Algunos
• Muestra empatía a sus compañeros	Pocos	Mayoría
• Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.	Pocos	Mayoría

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños
- Algunos: De 7 a 13 niños
- Pocos: De 1 a 6 niños

Tabla 22. Comparación de la evaluación inicial y final de los indicadores de Brindar afecto y apoyo

La tabla de indicadores con respecto al paso de brindar afecto y apoyo nos muestra resultados favorables, ya que en los tres indicadores generados para este factor todos subieron de nivel en cuando a observaciones de niños que las llevaban a cabo, dos de ellas observándose en la mayoría de los niños y una más en algunos de los niños, lo que indica que la intervención y las actividades realizadas por todos los miembros de la institución lograron fortalecer en los niños conductas para brindar afecto y apoyo.

Expectativas elevadas

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
<ul style="list-style-type: none">Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución	Pocos	Algunos
<ul style="list-style-type: none">Dice cosas positivas de sí mismo	Pocos	Algunos
<ul style="list-style-type: none">Pone empeño al realizar sus trabajos escolares	Pocos	Algunos
<ul style="list-style-type: none">Se visualiza a futuro en forma positiva	Ninguno	Pocos

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños

- Algunos: De 7 a 13 niños

- Pocos: De 1 a 6 niños

Tabla 23. Comparación de la evaluación inicial y final de los indicadores de expectativas elevadas

La tabla anterior nos muestra la contrastación entre la evaluación inicial y la final con respecto a los indicadores generados para el paso de expectativas elevadas, en donde se observan cambios los cuatro indicadores al término de la intervención, observándose dichas conductas al inicio en pocos niños o en ninguno, y en la segunda aplicación subiendo el nivel de niños que las llevan a cabo, aunque el trabajo tiene que seguir ya que en este factor ningún indicador se observó en la mayoría de los niños.

Oportunidades de participación significativa

Indicador	Evaluación Inicial	Evaluación final
<ul style="list-style-type: none">Toma iniciativa al realizar alguna actividad	Mayoría	Mayoría
<ul style="list-style-type: none">Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros	Pocos	Algunos

DONDE:

- Mayoría: De 14 a 19 niños

- Algunos: De 7 a 13 niños

- Pocos: De 1 a 6 niños

• Participa en las actividades escolares con los demás niños	Pocos	Mayoría
• Inicia y promueve actividades de juego	Mayoría	Mayoría
• Sonríe durante el juego	Mayoría	Mayoría
• Participa en las asambleas y juntas	Mayoría	Mayoría
• Participa en actividades cotidianas	Algunos	Mayoría

Tabla 24. Contraste de la evaluación inicial y final de los indicadores de oportunidades de participación significativa

La tabla nos muestran la comparación entre la evaluación inicial y final con respecto a los indicadores generados para el paso de oportunidades de participación significativa, en donde se observó que a pesar de que cuatro indicadores ya se presentaban en la mayoría de los niños en la primera evaluación, estas conductas se mantuvieron durante la intervención y se reflejaron en la evaluación final sin modificarse, así también se muestra que los indicadores que se calificaban como realizados por pocos niños o por algunos subieron de valoración al observarse en la mayoría de los niños o en algunos, lo que indica resultados favorables en este factor, debido a que se logró que casi en su totalidad (a excepción de un indicador que se presentó en algunos niños) las conductas que representaban este paso las expresaran todos los niños.

A manera de síntesis se puede mencionar que la segunda aplicación obtuvo resultados más favorables con respecto a la primera evaluación, esto al observarse que los indicadores de cada uno de los factores subieron de nivel o se mantuvieron en el mismo rango, también se observaron en mayor frecuencia indicadores llevados a cabo por la mayoría de los niños, a diferencia de la primera evaluación en donde prevalecía el nivel de *pocos*, o *no presentes*, además de que en esta segunda evaluación se observó que todos los indicadores estuvieron presentes en los niños.

Lo anterior indica un cambio positivo después de la intervención que en conjunto con los talleres realizados por el resto de las psicólogas favoreció el fortalecimiento de los factores protectores internos en los niños, aunque es importante seguir trabajando al respecto ya que algunos de los indicadores aún se presentan en pocos niños y lo ideal sería que toda la población los desarrollara.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

En el capítulo anterior se presentaron los resultados obtenidos de las evaluaciones iniciales llevadas a cabo en la fase de diagnóstico (antes de comenzar con la intervención), las evaluaciones resultantes de cada una de las actividades y acciones que formaron parte del programa de intervención y por último las evaluaciones finales que se realizaron al concluir la misma.

En la fase de detección de necesidades se encontraron en la población diversos factores de riesgo psicosociales como pobreza, familias disfuncionales y/o desintegradas, rezago educativo y problemas de aprendizaje, algún tipo de abuso, entre otros, los cuales pueden tener un resultado negativo en el crecimiento y desarrollo integral de los niños según Munist y cols. (1998).

Por otro lado, al evaluar por medio de un organizador gráfico de indicadores protectores internos nos percatamos de la carencia de algunos de ellos en los niños como por ejemplo: dificultad para reconocer sus cualidades positivas y logros, utilizar un lenguaje verbal no amenazante, comprender las reglas establecidas dentro de la institución, expresar sus emociones de forma asertiva, visualizarse a futuro en forma positiva, etc.; del mismo modo se identificó que varios de los indicadores protectores que se manejaron en el instrumento sólo se observaban en pocos niños (de 1 a 6 niños de un total de 19) y un menor número de indicadores se presentaba en algunos (de 7 a 13 niños de un total de 19).

Por último, en la evaluación de los factores protectores ambientales se encontró que se contaba ya con indicadores que favorecían el mantenimiento y desarrollo de características resilientes en los niños, sin embargo, a pesar de ello, muchos de estos factores tenían que ser sistematizados y/o mejorados para que tuvieran una continuidad. Del mismo modo la institución carecía aún de algunos factores protectores ambientales para que ésta pudiera considerarse en su totalidad como promotora de resiliencia.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la detección de necesidades y considerando lo que nos dice Rutter (1990, citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) en cuanto a que la resiliencia es el resultado de un equilibrio entre los factores de riesgo, la persona y los factores protectores, se elabora un programa de intervención para la población de la Casa-Hogar ya que como se vio, los niños a los que atiende esta institución se encuentran inmersos en diversos factores de riesgo y además carecen de algunos factores protectores tanto internos como externos, dificultando de esta manera el desarrollo de la conducta resiliente.

Nuestro programa de intervención titulado "Construcción de un ambiente promotor de resiliencia" se diseñó con base en esta detección de necesidades y además tomamos en cuenta que las instituciones, vistas como un factor protector externo, pueden ser ambientes claves para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias necesarias para salir adelante en la vida (Henderson y Milstein, 2003).

El programa de intervención consistió en una variedad de actividades y acciones que se desarrollaron tomando como punto de partida los seis pasos que conforman el "Modelo de la Rueda de Resiliencia", estos son: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

A partir de las actividades y acciones llevadas a cabo se logró crear un ambiente promotor de resiliencia dentro de la institución y con ayuda de la instrumentación del programa pudimos observar varios cambios satisfactorios en los niños. A continuación se hablará de los logros obtenidos dentro de cada uno de los seis pasos de la "Rueda de resiliencia", observados a lo largo de las evaluaciones formativas llevadas a cabo y posteriormente se discutirán las evaluaciones finales realizadas.

En cuanto al paso de fortalecer vínculos, el objetivo planteado en un principio fue cubierto ya que se logró el fortalecimiento de vínculos entre los miembros de la

institución (niño-niño, adulto-niño y adulto-adulto) a través de las diversas actividades prosociales que se planearon y desarrollaron durante la intervención.

El trabajo realizado para fortalecer vínculos niño-niño, mediante diversas actividades (*socios, cacería de personas, el poder positivo de las palabras, el árbol de las buenas obras, etc.*) logró que los niños expresaran sentimientos positivos hacia sus pares, contribuyó en su conocimiento e integración, fomentó el trabajo en equipo y ayudó a fortalecer relaciones de amistad. Así mismo, los niños lograron valorar aspectos positivos de sus compañeros y de ellos mismos, lo cuál además de fortalecer los vínculos incrementa y construye su autoestima (Henderson y Milstein, 2003).

La relación adulto-niño también fue favorecida con algunas actividades en donde se lograron diversos aspectos positivos que se reflejan en relaciones de amistad, respeto y confianza, entre ellos. Las actividades extraescolares desarrolladas dentro del horario de la Institución, por su parte, permitieron a los niños incrementar fuertes vínculos con las actividades mismas (como la lectura, el deporte, y el juego entre otras), así como también con el resto de los niños con quienes podían compartir intereses y gustos.

Las actividades realizadas con el fin de fortalecer vínculos entre Institución y familia también lograron resultados importantes. Las madres de familia mostraron interés desde el principio, en cada una de las acciones llevadas a cabo, contando con su presencia y participación, además, las actividades desarrolladas permitieron un acercamiento entre ellas, dando la oportunidad de compartir experiencias y fortalecer vínculos con las demás.

Otro de los fines del trabajo con la madres de familia fue fortalecer vínculos entre madre-hijo, lo cual se consiguió a través de actividades específicas como las llevadas a cabo en la sesión 6 con las mamás y al informarlas de aspectos positivos que realizaban sus hijos. Las actividades en conjunto ayudaron a que las mamás escucharan a sus hijos y viceversa y fomentaron la expresión de emociones y sentimientos que unen y fortalecen vínculos entre ellos.

El trabajo realizado para enriquecer vínculos, fortaleciendo las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, contribuye, según Henderson y Milstein (2003), a mitigar el riesgo entre los miembros de la Institución y además los autores nos dicen que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.

Por otro lado, el objetivo planteado para el paso de fijar límites claros y firmes también se cubrió ya que se elaboraron e implementaron políticas y procedimientos coherentes dentro de la Institución, al establecer normas de conducta claras y firmes, así como las consecuencias por el cumplimiento o incumplimiento de las mismas.

Para lograr que los niños se involucraran en la disciplina de la Institución se recurrió a la formulación cooperativa de las reglas, donde ellos participaron, y a la realización de carteles. Tanto el reglamento formulado como los carteles elaborados fueron colocados en un lugar visible dentro de la Casa-Hogar para que todos sus miembros conocieran, recordaran y respetaran las normas y reglas que deben seguirse para una mejor convivencia.

Además de lo anterior también se llegaron a acuerdos sobre las consecuencias del cumplimiento o incumplimiento de las políticas de la Institución, las cuales eran conocidas por los niños y estaban presentes en un lugar visible dentro de la misma. Para monitorear y supervisar las conductas de los niños en cuanto al cumplimiento o incumplimiento de las reglas, se llevaron a cabo registros de conductas y en base en éstos se reconocía de manera positiva a los niños o se les otorgaba alguna sanción en caso de que ellos cometieran alguna falta grave.

Las acciones llevadas a cabo dentro de este paso, según Henderson y Milstein (2003), ayudan a disminuir los efectos de las circunstancias desfavorables e impulsan hacia la resiliencia. Además, el contar con límites claros y firmes permite que el individuo supervise el cumplimiento y autocumplimiento de las normas, desarrollando así, autonomía, responsabilidad y control de sus actos.

En cuanto al tercer paso de enseñar habilidades para la vida el objetivo planteado fue cubierto ya que se enseñaron y reforzaron estrategias que ayudan a enfrentar los desafíos que se viven día con día de manera satisfactoria, tales como: cooperación, resolución de conflictos, asertividad, manejo sano del estrés y resolución de problemas en los niños.

Una acción que se llevó a cabo con el fin de desarrollar habilidades para la vida fue el brindar una orientación a los niños cada que incurrieran en alguna falta o en alguna mala conducta, esto ayudó a que los niños construyeran su propia eficacia, es decir, ellos identificaban las habilidades que les podrían servir para evitar problemas en el futuro y de esta manera iban aprendiéndolas.

También se utilizó como estrategia el aprendizaje cooperativo a la hora de hacer tareas, lo anterior hizo posible que los niños entendieran mejor los conceptos aprendidos a través de la discusión y la resolución de problemas a nivel grupal y a través de la interrelación. Además de lo mencionado anteriormente, al utilizar este método los niños también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y convivir (Delors, 1996).

Las habilidades para la vida también incluyen estrategias que permitan fijarse metas, para lo cuál la actividad del tutor logró que los niños se crearán hábitos de estudio y desarrolló en ellos diversas responsabilidades que les ayudaron a autorregular su desempeño y construir su autoeficacia.

Las diversas estrategias desarrolladas con el fin de enseñar habilidades para la vida, ayudan según Henderson y Milstein (2003) a sortear los peligros en etapas posteriores como por ejemplo en la adolescencia al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Otro aspecto más que retoman estos autores es el hecho de que los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por tanto las actividades desarrolladas entre pares, ayudaran a enseñar habilidades para la vida a otros.

En lo que respecta al paso de brindar afecto y apoyo se desarrollaron diversas actividades que promovieron el respaldo y aliento incondicional entre los miembros de la institución, así como el reconocimiento y afecto entre ellos, cubriendo de esta manera el objetivo propuesto dentro de este paso.

Las actividades y acciones llevadas a cabo (la hora de mostrar aprecio por los demás, buzón de sugerencias, celebraciones de cumpleaños y caminar derecho) ayudaron a los niños a expresar palabras positivas que hacían sentir bien a sus compañeros, a expresar sentimientos y emociones de manera libre y a reconocer y celebrar las conductas adecuadas entre ellos.

De esta manera fue que se fomentó dentro de la institución el brindar afecto y apoyo, lo cual, se considera el elemento más crucial de todos los que promueven resiliencia, ya que si la persona carece de fuentes de afecto y apoyo es muy difícil que ésta pueda superar la adversidad (Benard, 1991 citado en Henderson y Milstein, 2003).

Dentro de este paso se procuró que se brindara afecto y apoyo entre todos los miembros de la Institución ya que como nos dice Munist y cols. (1998), la necesidad de afecto supera los límites del marco familiar por lo que el cariño que pueden proporcionar otros niños o adultos ayudan como sostén del crecimiento infantil y forman marcos de seguridad adicionales que pueden resultar significativos en la vida de los niños y que les ayudan al despegue familiar para una mejor inserción en la comunidad y una mejor preparación para enfrentar adversidades.

En el paso de establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas también se cubrió el objetivo ya que se brindaron expectativas que funcionaron como motivadores para los miembros de la Institución y se desarrollaron planes de acción para alcanzar metas propuestas.

Para establecer expectativas elevadas y realistas se fomentó en los niños una actitud generalizada de que "se puede", por lo que los mensajes de todo el personal de la

Institución siempre se compusieron de declaraciones que los motivaban a seguirse esforzando. Una acción más que se llevó a cabo para implementar este paso fue el establecimiento de metas por medio de la programación diaria de la rutina de los niños, lo que fomentó a que cada uno generara su propio plan de acción, organizando el tiempo dedicado para cada actividad para cumplir con el horario establecido.

Henderson y Milstein (2003) nos dicen que si se establecen y transmiten expectativas elevadas y realistas, éstas van a servir como un motivador en la vida de los niños, mejorando la imagen que tienen de sí mismo, lo que a su vez los llevará a asumir los riesgos necesarios para tener éxito, desarrollando diversas habilidades y explotando su potencial.

Por último, el objetivo del paso de brindar oportunidades de participación significativa también fue cubierto ya que se otorgó a los niños, a sus familias, y al personal de la Institución un alto nivel de responsabilidad dentro de la Casa-Hogar, lo cual se logró dándoles la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, y participando de forma activa en todo lo que acontece e involucra a la Institución.

Las actividades y acciones que se llevaron a cabo para promover la participación activa de los miembros de la institución contribuyeron a que éstos se sintieran importantes y tomados en cuenta, se interesaran más por lo que pasaba en la Casa-Hogar e hicieran aportaciones significativas en diversos aspectos dentro de la misma.

El brindar oportunidades de participación significativa según Benard (1991, citado en Henderson y Milstein 2003) es una condición ambiental normalmente presente en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad y además es una estrategia que ayuda a construir resiliencia en ellos.

En resumen se puede decir que los objetivos específicos de nuestro programa de intervención (uno por cada paso de la "Rueda de resiliencia") fueron cubiertos. Las seis condiciones constructoras de resiliencia se cumplieron en la Institución lo que según

Hawkins (1992, citado en Henderson y Milstein, 2003) da como resultado en los niños una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la Institución, un mayor compromiso con las reglas, así como significativos descensos en actividades que representen algún riesgo para ellos.

Por otro lado, al realizar las evaluaciones finales, se pudo corroborar que el objetivo general del programa de intervención también se cumplió ya que se facilitó el desarrollo de rasgos resilientes en los niños de la Casa-Hogar a través de la construcción de un ambiente promotor de factores protectores externos. En las evaluaciones finales tanto de los factores protectores ambientales como la evaluación realizada por medio del organizador gráfico T chart (Burke, 1999) para evaluar los factores protectores internos se obtuvieron resultados más favorables que los observados en las evaluaciones inicial llevada a cabo antes de comenzar con la intervención, lo que nos dice que la institución esta promoviendo resiliencia en mayor medida y por su parte los niños están desarrollando más rasgos o características resilientes.

En la evaluación de los factores protectores ambientales realizada al concluir la intervención, se lograron en su mayoría niveles de excelente en los factores protectores evaluados, sin embargo, aún hace falta trabajar en futuras intervenciones los factores de: ambiente físico, actividades extraescolares, toma de decisiones y manejo de estrés, para alcanzar también en ellos el nivel óptimo.

La evaluación final de los factores protectores internos también arrojó resultados más favorables que en la primera evaluación ya que el número de niños que presentaba los indicadores señalados en el instrumento aumentó. En la primera evaluación se observó que había niños que no presentaban algunos factores protectores como: reconoce las cualidades positivas y logros de los demás, utiliza un lenguaje no amenazante, comprende las reglas establecidas, busca resolver problemas por si mismo, etc., sin embargo, en la segunda evaluación se vio que algunos de los niños (de 7 a 13 de un total de 19 niños) o la mayoría (de 14 a 19 niños) presentaban casi todos los factores protectores que se incluían en el instrumento, a excepción de cuatro indicadores que se

presentaban en pocos de los niños (de 1 a 6 niños del total) y sobre los cuales hay que seguir trabajando, al igual que aquellos que presentan algunos niños ya que lo óptimo sería que todos los factores pudieran ser mostrados por todos los niños.

Es importante mencionar que los objetivos fueron cumplidos ya que se facilitó el desarrollo de rasgos resilientes en los niños, pero dado que la resiliencia es un proceso dinámico y evolutivo no se garantiza que estos niños, enfrenten las adversidades en todas las etapas de su vida y los acontecimientos que se les presenten pues dependerá de la naturaleza de los factores de riesgo y de sus circunstancias. Por tanto, como mencionan Munist y cols. (1998) es necesario que la resiliencia se sustente siempre en la interacción existente entre la persona y el entorno ya que ésta no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato. La separación que hay entre cualidades innatas e influencias del entorno es muy ilusoria y por lo tanto ambos niveles necesitan crecer juntos, en interacción.

Es importante mencionar que todas las psicólogas que estuvimos realizando nuestras prácticas profesionales dentro de la Institución contribuimos en la obtención de mejoras en los niños al realizar nuestras intervenciones, sin embargo, considerando el modelo ecológico, hay más aspectos que intervienen en el desarrollo de los niños y en la formación de resiliencia en los mismo como, en este caso la institución, el personal que trabaja en la misma, la familia de los niños y la escuela. Es por ello que nosotras decidimos trabajar a nivel institucional y tomamos en cuenta a los niños, a sus mamás y al personal de la institución, logrando así una aportación importante ya que fuimos las primeras que trabajamos, en esta institución, a nivel ambiental y tomando en cuenta a toda la población de la Casa-Hogar, considerando que anteriormente se había trabajado sólo con grupos específicos.

Consideramos conveniente por tanto, que se sigan llevando a cabo actividades que involucren a toda la comunidad de Florecer Casa-Hogar, retomando actividades que nosotras propusimos y realizamos e ideando más estrategias y actividades para el trabajo con esta población. Además, en futuras intervenciones se podría considerar y

trabajar en conjunto con la escuela ya que esta también tiene un papel muy importante en el desarrollo íntegro de los niños y además puede convertirse en un factor protector para ellos.

Por otro lado, cabe mencionar que en la instrumentación del programa de intervención tuvimos varios inconvenientes debido a cuestiones de tiempo ya que los horarios que se disponían para llevar a cabo todas las actividades y acciones planeadas eran muy reducidos, esto fue porque además de nuestra intervención también se realizaron simultáneamente otras tres intervenciones dentro de la Casa-Hogar y aunado a las demás actividades que los niños tenían que cumplir dentro de su rutina diaria (el desayuno, hacer sus comisiones, hacer tareas, comer, etc.) se redujo aún más el tiempo con el que contábamos para llevar a cabo el programa de intervención.

Debido a la limitación mencionada tuvimos que reducir el número de veces que teníamos contemplado hacer algunas actividades y también tuvimos que modificar y hacer adaptaciones a varias de ellas, de tal manera que en algunos casos cubríamos dos actividades en una para potencializar el tiempo del que se disponía. Además, por esta razón, otras actividades que teníamos planeadas sólo las dejamos en propuestas.

En cuanto al trabajo con las madres de familia también tuvimos dificultades porque era complicado tener sesiones con ellas de manera regular para que se obtuvieran mejores resultados, ya que a pesar de que con ellas se trabajaba en diferentes horarios a las demás intervenciones, era difícil reunir las debido a que sus respectivas jornadas laborales suelen ser muy amplias, lo que les complicaba hacer un espacio para asistir a las mismas. Por esta situación fue que se llevaron a cabo únicamente cinco sesiones.

Consideramos que si se contara con mayor tiempo para instrumentar la totalidad del programa, es decir, tanto las actividades que llevamos a cabo como las actividades que se quedaron como propuestas, y si además hubiera un seguimiento sistemático de las mismas, se podrían conseguir mejores resultados en el desarrollo de rasgos resilientes en los niños.

Una limitación importante dentro de nuestra intervención es la referida a los medios técnicos utilizados ya que a pesar de que se tomaron fotografías y algunas grabaciones de audio y video, éstas no se realizaron de manera recurrente en cada una de las actividades lo cual, de haberlo hecho, hubiera aumentado la confiabilidad interna de los resultados.

Otra limitación que podríamos atribuir al trabajo realizado en la Casa-Hogar es que los resultados carecen de validez y confiabilidad externa, esto porque en las investigaciones o intervenciones de corte cualitativo, a menudo, las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro, porque son específicas y propias de ese grupo, en esa situación y en esas circunstancias y es por ello que los resultados que presentamos no pueden generalizarse.

Además, es importante mencionar que el programa de intervención llevado a cabo se elaboró a partir de las necesidades específicas de la población con la que se trabajó, por lo tanto, no sería factible intervenir con el mismo programa que presentamos en otra institución ni se obtendrían los mismos resultados porque partiríamos de necesidades diferentes.

Por otro lado, la filosofía, misión, visión y los objetivos de la propia institución con la que se trabajó contribuyeron también a lograr los resultados obtenidos debido a que tanto la institución como nosotras compartíamos las mismas metas, y muy seguramente, si éstas no se hubieran compartido, los resultados serían diferentes a los obtenidos en la intervención.

El trabajo realizado en la Institución nos brindó la posibilidad de adquirir experiencia profesional al enfrentarnos a problemáticas reales, lo que a su vez implicó que se dieran soluciones inmediatas que requerían la aplicación de todos los conocimientos aprendidos a lo largo de la carrera. Lo anterior nos apoyó en la adquisición de habilidades profesionales, que nos serán de gran utilidad cuando ingresemos al mundo laboral, dentro de las habilidades desarrolladas se encuentran la capacidad de

observación y de detección de necesidades, la empatía, el trabajo en grupo, el trabajo con padres, la aplicación de pruebas psicométricas, una capacidad crítica y reflexiva de los problemas sociales, la instrumentación de un programa de intervención, entre otras.

El trabajo además de aprendizaje profesional nos permitió concientizarnos de la responsabilidad que implica el trabajar con una población tan vulnerable y necesitada de ayuda, las historias de vida de cada uno de las personas con las que trabajamos (tanto niños como madres), nos enriquecieron como seres humanos y nos comprometieron a brindarles un trabajo de calidad que tuviera un sustento teórico y metodológico, encaminado a desarrollar integralmente todos sus potenciales.

Por último, el trabajo presentado representa también un aporte a la Psicología, ya que es una propuesta conjunta de diferentes áreas, que servirá como referencia tanto a psicólogos como a otros profesionales que se interesen en la intervención en ambientes a nivel comunitario y que deseen construir un ambiente promotor de resiliencia.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aspillaga, A. (2008). *Asistencia Familiar-Diagnósticos*. Biblioteca Visual y Centro Tecnológico, Vitonet. Recuperado el 24 de Octubre de 2008, de http://www.vitanet.cl/tecnologico/diagnostico_1.php
- Balegno, L. y Colmenares, M. E. (2001). *La Resiliencia del niño de la calle. Una gran ciudad: Cali*. México: Gedisa.
- Batres, M. (2007). *Pobreza, presupuesto y delegaciones en el DF*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2008, de www.jornada.unam.mx
- Beristain, M. (2008). *Para ayudar a los demás*. Recuperado el 19 de Abril del 2008, de http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_08/24-29%20altruismo%20OKMM.pdf
- Boltvinik, J. y Damián, A. (2006). *Derechos Humanos y Medición Oficial de la Pobreza en México*. Papeles de Población número 35 pp. 101-137. Recuperado el 10 de Septiembre de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Burke, K. (1999). *How to asses. Autentic learning*. USA: Sky Light.
- Cortés, L.; García, K.; Morales, C.; Tepepa, A. y Vega, L. (2006). *Perfil del niño resiliente*. Documento inédito.

- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. México: Gedisa.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- DIF Naucalpan (2007) *La migración rural - urbana de los "cruceiros" en Naucalpan, lugar de empleo; un estudio de caso*. Mexico, D. F.
- CONEVAL (2007). *Reporta CONEVAL cifras actualizadas de pobreza por ingresos 2006*. México, D.F. Recuperado el 9 de Septiembre de 2008, de www.coneval.gob.mx
- Fletes, R. (2008) *Asistencia Social: alcances y limitaciones*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2008, de [http://sistemadif.jalisco.gob.mx/ceninf/centro_de_informacion/NINO DE Y EN LA CALLE/asistencia social alcances y limitaciones DR RICARDO FLETES COLEGIO DE JALISCO.pdf](http://sistemadif.jalisco.gob.mx/ceninf/centro_de_informacion/NINO_DE_Y_EN_LA_CALLE/asistencia_social_alcances_y_limitaciones_DR RICARDO FLETES COLEGIO DE JALISCO.pdf)
- Fuentes, M. (2007). *Deserción escolar y rezago educativo*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2008, de [http://ceidas.org/documentos/Excelsior/Desercion escolar y rezago educativo.pdf](http://ceidas.org/documentos/Excelsior/Desercion_escolar_y_rezago_educativo.pdf)
- Fundación Murrieta, (2003). *Pasado reciente, presente y futuro inmediato de las organizaciones de la sociedad civil en México*. Recuperado el 15 de Mayo de 2008, de <http://www.fundacionmurrieta.org.mx/ensayo.htm>.
- Grotberg, E. (2000). *Nuevas tendencias en resiliencia*. Lima: Seminario Internacional sobre Resiliencia

Henderson, N y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

INEGI (2008). *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos nacionales*. Recuperado el día 11 de Septiembre de 2008, de <http://www.inegi.gob.mx>

Kotliarenco, P.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2008, de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>

Manciaux, M. (2001). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. México: Gedisa

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, España: Gedisa

Martínez, M. (2005). *Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa*. Recuperado el 15 de Abril de 2009, de <http://miguelmartinezm.atspace.com/Validez%20y%20Confiab%20en%20la%20Metod%20Cualit.htm>

Montelongo, D, y Montoya, J. (2008). Proyecto RIO. México: Casa de la Amistad para Niños con Cáncer. *La Voz. Revista Institucional*. Vol. 13, Número 34.

Morales, C. (2007). *Programa de Prácticas Integrales*. México: Documento interno, Facultad de Psicología UNAM

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.; Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I; y Fontecilla, M. (1997). Estado del arte en resiliencia. OPS Programa de Salud del Adolescente. Washington, D.C.

- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, vol.147, pp. 598-611.
- Rutter, M. (1993). *Resilience: Some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health*. Vól. 14, número 8, pp. 626-631.
- Saavedra, S. (2007). *Desintegración familiar problema de salud pública*. Instituto Nacional Mexicano de Estudios en Ciencias en la Familia A.C. Recuperado el 12 de Septiembre de 2008, de <http://www.familis.org>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomas, J y Bargada, M (2000). *Valoración de la Familia en situaciones de crisis*. Recuperado el 11 de Febrero de 2008, de http://www.comtf.es/pediatria/congreso_aep_2000/Ponencias-htm/Tom%C3%A1s%20i%20Vilaltella.htm
- Villatoro, J.; Quiroz, N.; Gutiérrez ML.; Díaz, M. y Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM). México, D. F.

Anexos

Anexo 1
EVALUACIÓN DE FACTORES PROTECTORES AMBIENTALES

VINCULACIÓN PROSOCIAL	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
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 EXTRAESCOLARES	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 optimismo, la perseverancia y la	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.

	<p>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 lo valores estéticos, tanto en el ambiente natural como en las diferentes manifestaciones del quehacer humano, se guían la 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, honestidad, 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</p>				
--	---	--	--	--	--

	administración, el ahorro, la generosidad, la austeridad y la conciencia ecológica.				
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	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
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. 6) Existe retroalimentación	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.
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	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
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	No existen agresiones 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	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	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

	<p>su comida, hacer la tarea, etc.)</p> <p>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.).</p> <p>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.).</p>				
SENTIMIENTOS	<p>1) Se fomenta el reconocimiento y expresión verbal y no verbal de sentimientos positivos (amor, admiración, amistad, etc.).</p> <p>2) Se modela el reconocimiento y expresión verbal y no verbal de sentimientos positivos.</p> <p>3) Se permite que los niños reconozcan y expresen sus sentimientos positivos en forma verbal y no verbal.</p> <p>4) Se fomenta el control de sentimientos negativos (odio, coraje, envidia, celos, etc.).</p> <p>5) Se modela el control de sentimientos negativos.</p> <p>6) Se permite la adecuada canalización de sentimientos negativos.</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
AUTOSUFICIENCIA	<p>1) Se fomenta la habilidad de realizar las actividades propias (aseo personal, actividades escolares y extraescolares, etc.).</p> <p>2) Se modela la habilidad de realizar las actividades propias</p> <p>3) Se permite que los niños realicen sus actividades de acuerdo a su nivel de desarrollo.</p> <p>4) Se reconoce cuando los niños realizan o hacen un esfuerzo por realizar sus actividades.</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.
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</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.

	académico, personal y familiar. 3) Se enseña a los niños a identificar sus propios síntomas de estrés (dolores musculares, movimientos rápidos, comezón, entrelazar las manos, inquietud, etc.) 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.). 5) Se proporcionan pautas de conducta de carácter motriz y cognitiva para la mejora de situaciones estresantes y cómo manejarlas.				
AFECTO Y APOYO	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
RECONOCIMIENTO	Se otorga reconocimiento: 1) Personal (a quien le corresponde) 2) Específico (por el logro realizado) 3) Suficiente (proporcional al logro) 4) Oportuno (contingente al logro)	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	1) Se brinda apoyo y consuelo incondicional a los niños en todas las situaciones estresantes. 2) Se promueve el apoyo entre pares en situaciones estresantes. 3) Se reconoce cuando los niños brindan o piden apoyo. 4) Entre el personal hay un clima de apoyo en situaciones estresantes.	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	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
ESTABLECIMIENTO DE METAS	Se establecen fines y deseos, individuales y grupales. Se observa que: 1) Son elevados y realistas. 2) Se perfila una(s) línea(s) de acción para alcanzar metas con el niño. 3) Se transmite la creencia de que toda aspiración positiva puede ser alcanzada. 4) Se demuestra confianza en los niños y los creen capaces de alcanzar metas.	Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos tres de los criterios anteriores	Los fines y deseos se establecen de manera individual y/o grupal, y se observan al menos dos de los criterios anteriores.	Los fines y deseos establecidos tienen al menos uno de los criterios anteriores.	Los fines y deseos no son valorados y se menosprecia la capacidad de los niños para lograrlos. Se expresan limitaciones personales.
VALORACIÓN DEL	1) El éxito en algún área o actividad se atribuye a la energía y dedicación	El esfuerzo de cada niño es valorado y se observan al menos	La valoración del esfuerzo de los niños tiene al menos dos de los	Durante la valoración del esfuerzo de los niños sólo	Se subestima a los niños y se ignoran su ánimo e

ESFUERZO	<p>puesta en la realización de las tareas (esfuerzo).</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	tres de los criterios anteriores.	criterios anteriores.	se observa uno de los criterios anteriores.	iniciativa individual para realizar algo. Se transmite la creencia de que los niños no pueden hacer bien las cosas.
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. 	La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos tres de los criterios anteriores.	La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos dos de los criterios anteriores.	La visualización que se tiene de los niños cuenta con al menos uno de los criterios anteriores.	Se reconocen y expresan las limitaciones y deficiencias de cada niño a tal grado de etiquetarlos. Hay una desatención al desarrollo de competencias y habilidades en los niños.
OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	PESIMO
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. 	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.	Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observan al menos dos de los criterios anteriores.	Se crean situaciones sociales en las que todos o algunos de los niños participan y se observa al menos uno de los criterios anteriores.	No se promueve la actitud de servicio en los niños. No se reconocen talentos ni habilidades sociales.
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. 	Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos tres de los criterios anteriores.	Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos dos de los criterios anteriores.	Todos o la mayoría de los niños participan en la toma de decisiones y se observan al menos uno de los criterios anteriores.	Los niños no son tomados en cuenta cuando se planean actividades de diferente índole.

	<p>3) Se ve a los niños como recursos, por lo que sus aportaciones son valoradas</p> <p>4) Existen reuniones periódicas con los niños para discutir situaciones inherentes a la institución o escuela</p>				
<p>PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS</p>	<p>Quando 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>Quando los niños expresan sus opiniones y deseos se observan al menos tres de los criterios anteriores.</p>	<p>Quando los niños expresan sus opiniones y deseos se observan al menos dos de los criterios anteriores.</p>	<p>Quando 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 2
ORGANIZADOR GRÁFICO T CHART

Vínculos prosociales	Indicadores			
	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos(1-6)	Ninguno
☺ Los niños se llaman por su nombre				
☺ Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)				
☺ Acepta y respeta las opiniones de los demás				
☺ Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)				
☺ Reconoce cuando comete una falta				
☺ Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.				
☺ Se muestra alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)				
☺ Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)				

<ul style="list-style-type: none"> ☺ Muestra 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. ☺ Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades. 				
<p> Límites firmes y claros</p>	<p> Mayoría (14-19)</p>	<p> Algunos (7-13)</p>	<p> Pocos(1-6)</p>	<p> Ninguno</p>
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Participa en el establecimiento de reglas ☺ Conoce las reglas de la institución ☺ Comprende las reglas establecidas en la institución ☺ Cumple las reglas establecidas 				

<p>☹ Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento</p>				
<p>Habilidades para la vida</p>	<p>Mayoría (14-19)</p>	<p>Algunos (7-13)</p>	<p>Pocos(1-6)</p>	<p>Ninguno</p>
<p>☹ Identifica el origen de un problema</p> <p>☹ Reconoce a las personas implicadas en el problema</p> <p>☹ Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)</p> <p>☹ Resuelve el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)</p> <p>☹ Busca resolver el problema por sí mismo (con comportamientos alternativos deseables y adecuados)</p> <p>☹ Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.</p> <p>☹ Ante retos diversos asume una actitud propositiva.</p> <p>☹ Expresa sus emociones de forma</p>				

<p>asertiva (con ideas y opiniones)</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza ☺ Cuida su higiene y aspecto personal ☺ Respeta su ambiente y los recursos naturales 				
Afecto y apoyo	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos(1-6)	Ninguno
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc. ☺ Muestra empatía a sus compañeros (atiende, escucha, da soluciones, etc.) ☺ Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto. 				
Expectativas elevadas	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos(1-6)	Ninguno
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución ☺ Dice cosas positivas de sí mismo (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.) 				

<ul style="list-style-type: none"> ☺ Pone empeño al realizar sus trabajos escolares ☺ Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar) 				
<p>Oportunidades de participación</p>	<p>Mayoría (14-19)</p>	<p>Algunos (7-13)</p>	<p>Pocos(1-6)</p>	<p>Ninguno</p>
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Toma iniciativa al realizar alguna actividad ☺ Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros ☺ Participa en las actividades escolares con los demás niños ☺ Inicia y promueve actividades de juego ☺ Sonríe durante el juego ☺ Participa en las asambleas y juntas ☺ Participa en actividades cotidianas 				

Anexo 3

CARTA DESCRIPTIVA: "SOCIOS"

Objetivo:

Fortalecer la interacción niño-niño

- Identificar en parejas las semejanzas y diferencias entre ellos

Material:

- 9 formatos "Socios" (ver anexo 4)
- 9 lápices

Tiempo: 20-30 min.

La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Introducción a la actividad
- La facilitadora seleccionará a cada niño una pareja (Se debe procurar que los niños que forman la pareja no interactúen tan frecuentemente)

Instrucción: "Cada niño debe sentarse con su pareja "

- La facilitadora entregará a cada pareja el formato de "socios" y un lápiz

Instrucción: "Tienen 15 min para llenar el formato el cual contiene una columna donde deberán poner las cosas en las que se parecen a su pareja y en la otra columna las cosas en las que son diferentes. Algunos ejemplos de preguntas que pueden hacerse el uno al otro, para llenar el formato, vienen del lado derecho de la hoja".

- La facilitadora preguntará si hay dudas en las instrucciones, en caso de que así sea las explicará nuevamente y si no es así se continúa con la actividad
- Se dará a los niños 15 min para que llenen el formato
- Una vez pasados los 15 min se le pedirá a cada pareja que diga al grupo una semejanza y una diferencia entre ellos.
- Comentarios finales por parte de la facilitadora

Anexo 4

FORMATO: "SOCIOS"

NOMBRE:	NOMBRE:
Cosas en que nos parecemos:	Cosas en que somos diferentes:

Algunas preguntas que pueden hacerse el uno al otro son:

- 1) ¿Cuál es tu comida favorita?
- 2) ¿Cuál es tu color favorito?
- 3) ¿Qué te gusta hacer?
- 4) ¿Cuál es tu deporte favorito?
- 5) ¿A qué equipo de futbol le vas?
- 6) ¿Cuál es tu materia o actividad favorita en la escuela?

Anexo 5

CARTA DESCRIPTIVA: "CACERÍA DE PERSONAS"

Objetivo:

Fortalecer la interacción niño-niño

- Identificar y conocer características específicas de sus compañeros

Material:

- 18 formatos "Cacería de personas" (anexo 5)
- 18 lápices

Tiempo: 20-30 min

La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- La facilitadora proporcionará un formato y lápiz a cada niño
- Introducción a la actividad

Instrucciones:

- 1) "Deben llenar el formato que se les entregó con los nombres de sus compañeros que cuenten con las características que se encuentran en el mismo"
- 2) "Lo primero que deben hacer es leerlo y anotar el nombre del niño que sepan que cuenta con esa característica."
- 3) "En el caso de que no puedas llenar alguna característica con el nombre de algún compañero deberás preguntarles a todos ¿quién cuenta con esa característica?"

Por ejemplo: ¿Luis sabe silbar? En el caso de que Luis conteste que SI debes anotar su nombre en el espacio correspondiente y si contesta que NO sabe pregúntale a otro compañero.

- La facilitadora preguntará si hay dudas en las instrucciones, en caso de que así sea las explicará nuevamente y si no es así se continúa con la actividad
- Se dará un tiempo de 20-30 min, para llenar el formato y al finalizar la facilitadora hará comentarios finales de la actividad

Anexo 6

FORMATO: "CACERÍA DE PERSONAS"

Nombre: _____

1. Sabe silbar: _____
2. Le gusta la pizza: _____
3. Le gusta leer: _____
4. Le gustan las matemáticas: _____
5. Le gusta jugar basketball: _____
6. Le gusta ir a la escuela: _____
7. Le gusta bailar: _____
8. Le gusta jugar fútbol: _____
9. Tiene muchos amigos: _____
10. Le gusta dibujar: _____
11. Le gusta escuchar música: _____
12. Tiene buenas calificaciones: _____
13. Le va a los Pumas: _____
14. Es muy bromista: _____
15. Le gusta cantar: _____
16. Le gusta ayudar en la concha: _____
17. Siempre está contento: _____
18. Defiende a sus compañeros: _____
19. Le gustan los animales: _____
20. Le gustan los tazos: _____

Anexo 7

CARTA DESCRIPTIVA: "EL ÁRBOL DE LAS BUENAS OBRAS"

Objetivo:

Enriquecer vínculos entre niño-niño y adulto-niño

- Reconocer buenas acciones (de alguien más para ti y de alguien más para otro)

Material:

- El tronco de un árbol hecho de papel
- (X) hojitas (van a variar dependiendo del número de buenas obras que se digan)
- Plumones

Tiempo: 20-30 min

La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- La facilitadora pegará el tronco de árbol hecho de papel en un lugar visible
- Introducción a la actividad

Instrucción:

1) La facilitadora preguntará a los niños "¿Qué buena obra hizo alguien por ti o viste que hiciera por alguien más?"

2) "Los niños que quieran participar deberán alzar la mano para que se les dé la palabra"

- Se les dará un tiempo de 20-30 min para expresar buenas obras.
- La facilitadora hará comentarios finales de la actividad
- En el transcurso del día las facilitadoras anotarán el nombre del niño y la buena obra que hizo en las hojitas y posteriormente las pegará en el tronco de árbol hecho de papel.

Anexo 8

CARTA DESCRIPTIVA: "EL PODER POSITIVO DE LAS PALABRAS"

Objetivo:

Enriquecer vínculos entre niño-niño, y adulto-niño

- Expresar palabras agradables por medio de una tarjeta para hacer sentir bien al destinatario.

Tiempo: 20-30 min

Material:

- 18 lápices
- Tarjetas blancas

La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Reunir a todos los niños
- Introducción a la actividad. La facilitadora les preguntará a los niños ¿Que clase de palabras decimos para que la gente tenga buenos sentimientos o se sienta bien?
- Se dejara que los niños contesten. Entonces se comentará que "Así que las palabras tienen el poder de hacer que la gente se sienta bien o mal", la facilitadora les mencionara que se realizara una actividad donde se les dará la oportunidad de experimentar el poder de las palabras.
- Para lo cuál se les proporcionaran tarjetas a cada niño y un lápiz.

Instrucción:

- 1) Las facilitadoras les indicaran que en cada tarjeta que se les proporcione deberán anotar de un lado palabras positivas a algún compañero y al reverso deberán poner su nombre y el destinatario (la persona a quien le escribieron) en la tarjeta
- 2) Se les indicara también que una vez que terminaron de escribir sus tarjetas deberán entregarlas personalmente a la persona a la que se la escribieron.
- 3) Una vez que hayan entregado las tarjetas que escribieron se dará un tiempo para que cada niño lea la tarjeta que más le gustó y lo hizo sentir bien.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA PRIMERA SESIÓN CON LAS MAMÁS

(VIERNES 22 DE FEBRERO DE 2008)

DETECCIÓN DE NECESIDADES

Objetivos:

- 1) Hacer un diagnóstico detectando las necesidades que presentan las madres de familia de los niños de la Casa-Hogar.
- 2) Transmitir un aprendizaje enseñando a las madres una técnica de relajación.

Material:

- Pizarrón
- Gises

Tiempo: 1 hora

La sesión se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se reúne a las madres de familia en el salón de usos múltiples. De antemano, las sillas estarán colocadas en el salón en forma de luneta para que todas puedan verse.
- Presentación y bienvenida: Las facilitadoras se presentarán ante las madres de familia y les darán la bienvenida, mencionándoles que este espacio estará dedicado a ellas y se abordarán temas de su interés. También se pedirá a las mamás que se presenten.
- Posteriormente las facilitadoras harán a las madres de familia 4 preguntas que ayudarán a detectar necesidades y a conocer la manera en la que les gustaría trabajar en las sesiones posteriores. Las preguntas son las siguientes: ¿Qué les gustaría que se hiciera en estas reuniones?, ¿Qué no les gustaría que se hiciera en estas reuniones?, ¿Qué esperan de este espacio?, ¿Cómo les gustaría que se llevara a cabo? Las preguntas se presentan en el orden señalado y las respuestas que proporcionen las mamás serán anotadas en un pizarrón.

- Una vez que se hayan contestado las preguntas, las facilitadoras terminarán la sesión con la enseñanza de una técnica de relajación. Para ello se hará lo siguiente:

Se pedirá que pase al frente una mamá voluntaria, posteriormente se le dará la instrucción de que cierre sus ojos y ponga una de sus manos en el estómago. Luego se le pedirá que inhale aire lentamente, dejándolo entrar al estómago, para después exhalarlo. Si lo hace correctamente, las mamás deberán observar cómo se expande el estómago de ésta mamá, sino se le pedirá que lo haga nuevamente hasta obtener ese resultado. Terminada la demostración, se les pedirá a las demás mamás que lleven a cabo las mismas instrucciones para que logren sentirse relajadas.

- Para finalizar la sesión se pedirá a las mamás que comenten lo que sintieron al llevar a cabo la técnica de relajación.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA SEGUNDA SESIÓN CON LAS MAMÁS
(VIERNES 07 DE MARZO DE 2008)

MEJORANDO MI AUTOESTIMA

Objetivos:

1) Brindar sugerencias para mejorar la autoestima de las mamás a través de la identificación de cualidades y capacidades positivas

Materiales:

- Hojas de colores
- Lápices

Tiempo: 2 horas

La sesión se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se reúne a las mamás en el salón designado y se les da la bienvenida
- I. "Lo que más me gusta de mí"
 - Se pide a las mamás que cada una busque una pareja, de preferencia a alguien a quien no conoce, conoce muy poco o quiere conocer más. Una vez formadas las parejas se dará la instrucción de que se sienten juntas y que se coloquen de manera que puedan mirarse de frente, también se mencionará que deben ponerse en una posición relajada (sin tener los brazos cruzados o el ceño fruncido, por ejemplo).
 - Posteriormente se dará un tiempo de 2 minutos para que uno de los miembros de cada pareja hable sobre "lo que más me gusta de mí". En este tiempo la otra persona no podrá hablar nada y sólo con gestos o alguna otra forma de expresión corporal debe mostrar un gran interés por la otra persona. Cumplidos

los 2 minutos se intercambian los roles entre los miembros de cada pareja y se procede de manera similar al primer momento, por 2 minutos más.

El facilitador debe indicar el momento de empezar y de terminar cada una de las dos fases del ejercicio y hacer hincapié **que no se trata de una conversación**. Sino que uno habla y el otro escucha, luego los papeles se cambian.

Nota: Es importante insistir que durante el ejercicio, se busca que los participantes hablen de **lo que más les gusta de sí mismos** (sobre sus cualidades físicas o espirituales o sobre sus capacidades), pero no sobre lo que les gusta hacer.

- Al finalizar la actividad, el facilitador hará tres preguntas para propiciar la reflexión de las mamás con respecto al tema tratado. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo se sintieron al hacer el ejercicio? Queremos que nos cuenten cómo se sintieron y no que nos digan lo que conversaron entre ustedes.
2. ¿Por qué algunas personas no les gusta hablar de lo que más les gusta de sí mismas?
3. ¿Qué podemos hacer para incrementar nuestra autoestima?

II. "La palma de la mano"

- Concluidas las preguntas de reflexión, se realiza la dinámica de "*La palma de la mano*". Para lo cual se le proporcionará a cada mamá una hoja y un lápiz y se les pedirá que dibujen en la hoja la palma de su mano. Una vez que lo hayan hecho deberán escribir en cada dedo alguna cualidad que tengan. Para concluir la sesión, se le pedirá a las mamás que compartan al grupo una cualidad que hayan escrito en "la palma de su mano".

Terminada esta actividad se concluye la sesión agradeciendo a las mamás su presencia y participación e invitándolas a la próxima sesión.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA TERCERA SESIÓN CON LAS MAMÁS

(VIERNES 04 DE ABRIL DE 2008)

MIS CAPACIDADES Y MIS LIMITACIONES

Objetivo

1) Las mamás harán conciencia de sus propias capacidades y limitaciones e identificarán cuáles son factibles de desarrollo y cambio.

Material: Hojas de papel y lápiz para cada participante

Tiempo: 2 horas

La sesión se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se reúne a las mamás en el aula asignada y se les da la bienvenida

- I. "Canastas revueltas". La dinámica se lleva a cabo de la siguiente manera:
 - Los participantes se forman en círculo con sus sillas alrededor del salón.
 - El facilitador queda de pie en el centro del círculo.
 - Se explica que a las mamás que están a la derecha de cada quien, se les llama "piñas" y a las que están a la izquierda, "naranjas".
 - Es importante saber el nombre de las dos mamás que están sentadas a nuestro lado.
 - El facilitador señala a alguna mamá diciéndole ¡piña! Éste debe responder el nombre de la mamá que está a su derecha. Si le dice ¡naranja!, debe decir el nombre de la que tiene a la izquierda.
 - Si se equivoca o tarda más de tres segundos en responder, pasa al centro y el facilitador ocupa su puesto.
 - Cuando el facilitador o la persona que esté al centro diga ¡CANASTA REVUELTA! Todos deberán cambiar de asiento; la que está al centro debe de aprovechar esto para ocupar una silla y dejar a alguien más en el centro.

RECOMENDACIONES

- Esta dinámica debe hacerse rápidamente para que mantenga el interés, porque cada vez que se diga "CANASTA REVUELTA", el nombre de las piñas y naranjas varía. De todos modos es conveniente que se pregunte unas 3 o 4 veces el nombre de la fruta antes de revolver la canasta.
- La actividad debe durar en promedio 15 min.

Esta dinámica se usa para reforzar el conocimiento de los nombres de los participantes (mamás).

II. "Mis capacidades y mis limitaciones". La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- El Facilitador entrega a cada participante una hoja de papel y un lápiz.
- Se les pide a los participantes que en el lado derecho de la hoja hagan una lista de sus habilidades, talentos, capacidades, recursos y fuerzas positivas; y en el izquierdo, sus debilidades, limitaciones, incapacidades y errores.
- El Facilitador hace hincapié en que sean revisadas todas las áreas:
 - o Física,
 - o Intelectual,
 - o Emocional,
 - o Espiritual y
 - o Social
- Al terminar el listado, se les pedirá que analicen sus respuestas y pongan a lado de sus respuestas de habilidades, talentos y capacidades una «M» si creen que puede mejorar alguno de estos aspectos
- Posteriormente se les pedirá que dentro de la lista de errores, limitaciones y debilidades igualmente coloque una «M» si se puede mejorar, o una «N» si no es factible mejorar.

- El Facilitador pide que levanten la mano los que tienen alguna "M". **Es probable que todos levanten la mano.** Entonces el facilitador resalta que siempre tenemos algo que mejorar.
- Antes de dar por terminada la sesión, se pregunta a las mamás ¿Cómo se sintieron con el ejercicio? y además se pide que cada una diga un aspecto de su lista de capacidades y otro de su lista de limitaciones.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA CUARTA SESIÓN CON LAS MAMÁS

(VIERNES 16 DE MAYO DE 2008)

VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

Objetivos:

- 1) Concientizar a la comunidad acerca de la violencia y la agresividad entendidas como un problema social
- 2) Identificar las diversas causas de la violencia y la agresividad
- 3) Proporcionar modelos alternativos de funcionamiento familiar más democráticos y menos autoritativos

Material:

- CD con escenas que reflejan violencia y agresividad
- Video
- Televisión
- 12 copias del cuadro empleado para explicar los diversos estilos de crianza

Tiempo: Hora y media

La sesión se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Se reúne a todas las mamás en el aula asignada y se les da la bienvenida
- 2) Se les presentan a las mamás cinco escenas diferentes que reflejan violencia y se les pide que pongan atención en las mismas porque se trabajará más adelante con ellas.
- 3) Una vez revisadas las escenas se pide a cada mamá que exprese, con una sola palabra, la impresión que les dejó estas escenas.
- 4) Terminando la participación de las madres de familia el facilitador da una breve introducción de la violencia y la agresividad vistas como un problema social.
- 5) Posteriormente se pide a las mamás que den ejemplos de situaciones o experiencias donde se percibe violencia y agresividad para que quede más claro el punto anterior.

- 6) Dados los ejemplos, se lleva a las mamás a la reflexión de la causas de la violencia y la agresividad planteando la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las causas o de dónde se origina la violencia y la agresividad? Se da un tiempo aproximado de 15 minutos para las participaciones.
- 7) Terminadas las participaciones por parte de las madres de familia al responder a la pregunta presentada anteriormente, el facilitador da una pequeña explicación sobre algunas de las causas que originan la violencia y la agresividad. Esta explicación aborda la imitación de la familia, la escuela y los medios de comunicación. En la explicación se pone especial énfasis en los estilos de crianza como un factor del origen de la violencia, por lo cual se entrega a cada mamá un cuadro donde se explican las principales características de los diferentes estilos de crianza.
- 8) La sesión finaliza pidiendo a las mamás sugerencias sobre como evitar o disminuir en los hijos conductas violentas y agresivas y posteriormente la facilitadora retomará estas sugerencias para dar una conclusión y dar por terminada la sesión.

CARTA DESCRIPTIVA DE LA QUINTA SESIÓN CON LAS MAMÁS

(VIERNES 20 DE JUNIO DE 2008)

SER MAMÁ

Objetivo: Fortalecer vínculos entre madre-hijo

- Que las mamás reflexionen sobre las satisfacciones del ser mamá
- Inducir el recordatorio del embarazo

Material:

- Hojas y lápices para cada mamá
- CD con la reflexión "Antes de ser mamá"
- Reproductor de CD
- Colores

Tiempo: 2 horas

La sesión se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se reúne a las mamás en el aula asignada y se les da la bienvenida

I. Antes y después de ser mamá

- Se le entrega a cada mamá una hoja y un lápiz y se dan las siguientes instrucciones:

- 1) Dividan la hoja a la mitad y del lado izquierdo deben poner cosas que les gustaba hacer cuando aun no tenían hijos y que después de ser mamás se les dificultó seguir haciendo.
- 2) Del lado derecho deben poner las cosas o satisfacciones de su experiencia como mamá

- Se da un tiempo aproximado de 5 minutos para que las mamás lleven a cabo las instrucciones.
- Una vez transcurrido este tiempo se pide a cada mamá que nos comparta un aspecto que escribió del lado izquierdo de su hoja y otro del lado derecho, es decir, que nos comenten algo que hacían antes de ser mamá y que después de serlo se les dificultó o dejaron de hacer y también que nos comenten una satisfacción de su experiencia como mamá.

II. Reflexión "Antes de ser mamá"

- Terminando las participaciones de las mamás se pone la reflexión de "Antes de ser mamá" pidiendo a las mamás que pongan atención y traten de relacionarla con la actividad anteriormente realizada.
- Finalizada la presentación de la reflexión se preguntará a las mamás ¿Qué les pareció? O que compartan algún comentario al respecto.

III. Carta a mi hijo

- Posteriormente se proporciona a las mamás hojas y colores y se les pide que elaboren una carta dedicada a sus hijos, donde expresen que sus hijos son importantes para ellas, que les digan cosas bonitas, que hagan un dibujo recordando alguna experiencia agradable con ellos, o lo que a ellas les nazca en ese momento.
- Una vez que las mamás terminan de elaborar su carta se les dan las indicaciones para entregársela a sus hijos. Se mencionará que la carta la entregarán, al finalizar la sesión, de manera personal y, en privado, podrán leerla junto con su hijo(s).

IV. Recordando el embarazo

- Se colocarán las sillas en círculo, dejando un espacio considerable entre una silla y otra, y se pedirá a las mamás que tomen su asiento.

- Por otro lado, dado que en esta dinámica los hijos también van a participar, será necesario que a éstos se les den algunas instrucciones. A los niños se les solicitará un suéter o una frazada ya que la utilizarán en la actividad. Cuando la tengan deberán de entrar en orden al salón donde se encuentran las mamás y se sentarán junto a su mamá (en su regazo). Ya estando las mamás en su lugar, al igual que sus hijos, se les pedirá a los niños que se acurruquen junto a su mamá y que se cubran la cabeza con el suéter o la frazada que tengan para comenzar con la dinámica.
- Posteriormente se les dirá a los niños que imaginen que están en el vientre de su mamá y a las mamás se les dirá que recuerden cuando estaban embarazadas. Mientras tanto la facilitadora hará una breve narración de lo transcurrido en durante el embarazo.
- Concluida la dinámica se dará un espacio para que las mamás y los niños que así lo deseen expresen lo que sintieron y pensaron durante la actividad

Se finaliza la sesión agradeciendo a todos su participación y posteriormente las mamás podrán entregar y leer junto con sus hijos la carta que elaboraron.

Anexo 14

CARTA DESCRIPTIVA: "LA HORA DE MOSTRAR APRECIO POR LOS DEMÁS"

Objetivo:

Brindar afecto y apoyo entre niño-niño y adulto-niño

- Expresar palabras de reconocimiento, aprecio y afecto

Tiempo: 20-30 min

La actividad se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Reunir a todos los niños
- Introducción a la actividad

Instrucción:

- 4) Las facilitadoras preguntarán a los niños: "¿Quién quiere mostrar su aprecio por alguno de sus compañeros o por algún adulto?"
 - 5) "Los niños que quieran participar deberán alzar la mano para que se les dé la palabra"
- Se dará un tiempo de 20-30 min para que los niños se expresen
 - Las facilitadoras harán comentarios finales de la actividad

Anexo 15**FORMATO: "CAMINAR DERECHO"**

Nombres	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Cristian					
Pablo					
Paul					
Fernando					
Abihu					
Jesús					
Sebastián					
Roberto					
Luis					
Rubén					
Ricardo					
Eliseo					
David					
Lisandro					
Abraham					
Jonathan					
Brian					
Alejandro					
Brayan					

AP= Aseo Personal**C=** Comisiones**T=** Tareas**RCA=** Respeto a compañeros/adultos**RA=**Respeto al Ambiente**O=** Orden**A=** Amabilidad

**ORGANIZADOR GRÁFICO T CHART
(PRIMERA EVALUACIÓN)**

INDICADORES				
Vínculos prosociales	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Los niños se llaman por su nombre			Bitácora grupal. 27-nov-2007. Pág. 73: "Ri. dijo ¡Ei. ya hay que apurarnos para jugar con mis canicas nuevas!"	
☉ Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)		Bitácora J. 20-sep-2007. Pág. 10: "Ru. propuso que se hiciera una lista de asistencia y anotar en ella los que llegan tarde"		
☉ Acepta y respeta las opiniones de los demás			Bitácora L. 18-oct-2007. Pág. 60: "Durante las lecciones ambos participaban, levantaban la mano para hablar y respetaron los turnos de cada uno..."	
☉ Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)	Bitácora J. 4-oct-2007. Pág. 14: "Cuando llegue Jo. estaba bailando, en la cocina y me invito a bailar con él"			
☉ Reconoce cuando comete una falta			Bitácora L. 6-nov-2007. Pág. 84: "Aceptó (Lu.) que golpeó a Al. y que no había obedecido del todo..."	
☉ Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.				NO PRESENTE

<p>⊙ Se muestra alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)</p>				NO PRESENTE
<p>⊙ Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)</p>			<p>Bitácora C. 02-Oct-2007. Pág. 29: "Cr. le entrego sus colores a Da. con un gracias, y este le contesto que a él siempre le va a prestar lo que él quiera"</p>	
<p>⊙ Muestra respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.)</p>		<p>Bitácora L. 25-sep-2007. Pág. 32: "Ro. me vio, se acercó a saludarme y me abrazó"</p>		
<p>⊙ Utilizan lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).</p>				NO PRESENTE
<p>⊙ Utilizan lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).</p>			<p>Bitácora A. 13 de Sep-07-2007. Pág.47: "Li. molestó varias veces a Jo. (le decía apodos y le pegaba). Jo. por otro lado trataba de evitar a Li. y se apartó un poco de él (alejó su silla de Li.)"</p>	
<p>⊙ Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.</p>			<p>Bitácora L. 27-sep-2007. Pág. 37: "Cada que escribía una palabra Ro. y yo le recordábamos que tenía que dejar un espacio..."</p>	
<p>⊙ Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades.</p>			<p>Bitácora B. 30-oct-2007. Pág. 38: "Entre todos los niños de 2do se apoyaron en dictarse oraciones (...)"</p>	

Fijar limites claros y firmes	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Participa en el establecimiento de reglas	Bitácora A. 18-sep-2007. Pág. 27: "Casi todos los niños participaron y estuvieron de acuerdo con las reglas propuestas"			
☉ Conoce las reglas de la institución	Bitácora A. 18-sep-2007. Pág. 26: "Se les pidió a los niños que propusieran las reglas que ellos creían necesarias para poder convivir en la casa hogar"			
☉ Comprende las reglas establecidas en la institución				NO PRESENTE
☉ Cumple las reglas establecidas		Bitácora B. 18-sep-2007. Pág 16: "Jo. comentó que se portaban bien cuando los regañaban. Entre todos se acordó que para que no se les regañara se portarían bien y respetarían los acuerdos."		
☉ Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento				NO PRESENTE
Habilidades para la vida	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Identifica el origen de un problema			Bitácora M. 09-oct-2007. Pág. 42: "Ja. se enoja con Je. porque le rompió su goma y lo arreglaron hablando"	

<p>☉ Reconoce a las personas implicadas en el problema</p>				NO PRESENTE
<p>☉ Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)</p>				NO PRESENTE
<p>☉ Resuelve el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)</p>				NO PRESENTE
<p>☉ Busca resolver el problema por sí mismo (con comportamientos alternativos deseables y adecuados)</p>				NO PRESENTE
<p>☉ Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.</p>			Bitácora C. 04-sep-2007. Pág. 15: "Empezamos hacer la tarea de matemáticas y Ed. me dijo: viene lo más fácil es que para las divisiones soy muy bueno"	
<p>☉ Ante retos diversos asume una actitud propositiva.</p>			Bitácora S. 20-sep-2007. Pág. 25: "Ri. dijo que tuviéramos una caja para tirar la basura"	
<p>☉ Expresa sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones)</p>				NO PRESENTE
<p>☉ Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza</p>		Bitácora S. 6-sep-2007. Pág. 21: "Lu. dijo que quería hacer un dibujo como el que había		

		hecho uno de sus compañeros que había pegado en el pizarrón"		
☉ Cuida su higiene y aspecto personal		Bitácora C. 18-sep-2007 Pág. 21: "Cr...se lavo la cara, se peino y se hecho crema solo, también se lavo los dientes"		
☉ Respeta su ambiente y los recursos naturales				NO PRESENTE
Afecto y apoyo	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc)			Bitácora B. 13-sep-2007. Pág. 14: "En el camino, Je. me platicó que vivía con su abuela y sus tías y que una hermana suya falleció"	
☉ Muestra empatía a sus compañeros (atiende, escucha, da soluciones, etc.)			Bitácora L. 16-oct-2007. Pág. 55: "Cl (psicóloga) se acercó y nos pidió la mesa para trabajar con los pequeños de kinder, le dije a Lu. (niño) que opinaba y dijo que sí, que nosotros utilizaríamos los mesa bancos".	
☉ Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.			Bitacora S. 4-sep-2007. Pág. 19: "Ed. ayudo a Cr. para que se lavara las manos"	
Expectativas elevadas	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro			Bitácora Beatriz 11-sep-07. Pág. 11. "Les hice dictado de	

de la institución			palabras y noté que Ab. y Se. lo hacían muy bien (...)"	
☺ Dice cosas positivas de sí mismo (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.)			Bitácora L. 16-oct-2007. Pág. 56: "Se. se acercó y escuchó que le pedí a Lu. que me dijera una oración y separara el sujeto, verbo y predicado. Se. intervino y dijo: yo se como y puso un ejemplo..."	
☺ Pone empeño al realizar sus trabajos escolares			Bitácora L. 2-oct-2007. Pág. 42: "Lu. estaba sentado haciendo su tarea, muy callado, tranquilo y concentrado".	
☺ Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar)				NO PRESENTE
Oportunidades de participación	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☺ Toma iniciativa al realizar alguna actividad	Bitácora M. 11-oct-2007. Pág. 45: "Ab. pidió el material y fue a la papelería..."			
☺ Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros			Bitácora M. 18-sep-2007. Pág. 25: "Ab. (niño) estaba muy cooperativo, aunque cansado Se. (niño) se rebelaba pero ambos acabaron al igual que Je(niño)"	
☺ Participa en las actividades escolares con los demás niños			Bitácora M. 30-oct-2007. Pág. 62: "Fuimos con los niños a trabajar...Je. y Ab. se ayudaban"	

<p>☉ Inicia y promueve actividades de juego</p>	<p>Bitácora B. 12-nov-2007. Pág. 51: "Se. y Ja. me pidieron tiempo para jugar con los cubos"</p>			
<p>☉ Sonríe durante el juego</p>	<p>Bitácora B. 25-oct-2007. Pág. 35: "Ma. y yo (psicólogas) nos sentamos con el grupo y cantamos la canción de las calaveras...reían mucho" - refiriéndome a Ab., Je. y Ja.</p>			
<p>☉ Participa en las asambleas y juntas</p>	<p>Bitácora M. 18-sep-2007 Pág. 25: "Al plantear las normas de disciplina... Ru. participaba bastante"</p>			
<p>☉ Participa en actividades cotidianas</p>		<p>Bitácora M. 04-sep-2007 Pág. 11: "Los niños lavan sus platos y enseguida saben que deben realizar la tarea"</p>		

RESULTADOS: "EL ÁRBOL DE LAS BUENAS OBRAS"

SESIÓN 1

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ra: "Da. me defiende"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Li: "Ru., Ri., Ro. barren el patio sin que les toque eso de comisión"

Ru: "Ab., El. y Je., limpian y acomodan la virgen"

Br.: "Lu. ayudó en la cocina"

Ru: "Jo. y Li. barren y trapecan"

Lu.: "Br. ayudo en la cocina"

Ru: "An (psicóloga) ayuda a los niños a hacer su tarea"

Ab: "Las Psicólogas ayudan a hacer la tarea a los niños de la Casa-Hogar"

An (psicóloga): "Je. ayuda a Cr. a cambiarse"

SESIÓN 2

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Li: "Ayudé a barrer el patio sin que me tocara"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ra: "Pa., Je. y Cr. juegan conmigo"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Ri: Lu. y Ab. separaron a los niños que se estaban peleando.

Ru: "Da ayudó a cambiar a Ra"

Se: "Ri y Ru apoyaron en la cocina"

Se: "Ab prestó sus cosas a sus compañeros"

Ce. (directora): "A todos los niños de Florecer, porque estuvieron solos en la casa por un gran tiempo y mostraron orden, disciplina, cooperación y compañerismo ya que se ayudaron unos a otros a hacer la tarea"

Ce (directora): "Jo. apoyó organizando los horarios para que los niños pudieran entrar a computación"

Ru: "Ro. ayudó en la cocina"

SESIÓN 3

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Li.: "Colaboré en la limpieza de la casa sin que me tocara"

Lu: "Yo ayudo a los niños chiquitos a bajar su silla y a cambiarse"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ru: "Ri. me ayudó hacer el globo que me dejaron de tarea"

Ru: "Li. me ayudó a llevar mi mochila a la escuela"

EI: "Da. me presta su trompo"

EI: "Br. me ayudó a tender mi cama"

Ra: "Je. me ayudó a componer mi gafete de la escuela"

Ra: "Jo. me ayudó a ponerle las agujetas a mis tenis"

Pa: "Lu. me ayuda a amarrarme las agujetas"

Al: "Br y Ru me ayudaron a tender mi cama"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Li: "Ri, Ru y Al han ayudado en la cocina"

Br: "El. ayudó en la cocina"

SESIÓN 4

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ri: "Yo le ayudo a Pa. a cambiarse"

Br: "Trapie (sic) toda la cocina por iniciativa"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ru: "Ro. me hace sentir bien porque "es mi mejor amigo"

Da: "Da y Li me prestan su trompo"

Pa: "Ro. me presta sus tazos"

Li. (psicóloga): "Lu. me ayudó a traer la ludoteca"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Ru: "Li. ayudó a Pa. a cambiarse"

Pa: "Jo. ayudó a repartir el agua a la hora de la comida"

Se.: "Ru y Ri ayudan en la cocina"

Ab.: "Da. también ayuda en la cocina"

Ma. (psicóloga): "Ru y Ri han tomado libros de la biblioteca y se han anotado correctamente"

SESIÓN 5:

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ri: "He ayudado en la cocina"

Ro: "Yo ayudo en la limpieza del dormitorio"

Pa: "Ayudo a Cr. a levantar su silla"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ab: "Pa. me ayudó a limpiar mi lugar"

Jo: "Li. me ayudó con mi tarea"

El: "Ab. me ayudó a levantar una hoja que se me cayó"

Li: "Jo. me ayudó con la tarea"

Da: "Ab. me defendió en la escuela"

Ri: "Pe. un compañero de la escuela me prestó su libro en el salón porque yo no lo llevé"

Da: "Jo. me ayuda a ponerme mis chancas"

Ru: "Je y Ro me prestan sus tazos"

Ru: "El. me presta su sacapuntas"

Ru: "Li. me presta su trompo"

Pa: "Se. me ayudó a lavar mis trastes"

Li: "Da. me invitó a jugar con sus tazos"

Ab: "Je. me invitó a jugar tazos"

Ru: "Da. dice cosas chistosas y nos hace reír"

Ro: "Los gemelos me ayudan a hacer los trabajos que me dejan en la escuela"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Se: "Jo. ayudó en la cocina"

Ce. (directora): "Ri. limpió la mesa sin que le tocara"

Ru: "Ma y Cl ayudan hacer la comida"

Da: "La Señora Es.(personal de limpieza) nos dice como debemos tender nuestra cama"

Ra: "Se. jugó con Ab."

Ro: "Jo. acepta perder"

SESIÓN 6

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ri: "Le ayudo a hacer su tarea a Ro."

Ab: "Les dí pasta a Ro. y Je."

Ro: "Ayudé a doblar sus cobijas a Pa., P. y Cr."

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ru: "Ro. me regaló tazos"

Pa: "Li. me ayudó a lavar los trastes"

Ru: "El. me prestó de su gel"

Cr: "Ro. me ayudó a amarrarme las agujetas"

Jo: "Li. me prestó shampoo"

Ri: "El. me prestó gel"

Li: "Da. me prestó tijeras"

Da: "Dan me prestó crema"

Ri: "Cl (psicóloga) me ayudó hacer mi tarea"

Cr: "Li. me recogió del Kinder"

Da: "Pa. me regaló galletas"

El: "Br. me prestó shampoo"

Ru: "El. me prestó su lápiz, goma y colores"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Lu: "Li. ayudó a la tarea a Jo."

Ce. (directora): "Pa. se ofreció a escombrar y ayudar acomodar el área de juguetes"

Luis: "Pa. ayuda a Cr. a levantar su silla"

Guía Bl. (personal de la Institución): "Da. y Li. cooperaron en la línea que se forma para regresar a casa después de la escuela"

Guía Bl. (personal de la Institución): "Lu. apoyó a Cr. y Pa. en el dormitorio"

Guía Bl. (personal de la Institución): "Da. apoyó en diferentes actividades"

Pa: "Al. y Ro. se ayudan en la tarea"

SESIÓN 7

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Li: "Br. me ayudó hacer un dibujo"

Pa: "Ro. me ayudó a barrer"

Cr: "Li. me ayudó a subir la silla"

Pa: "Ro. me defiende"

Ab: "Se. me prestó goma y colores"

Se: "Li. me ayudó a limpiar mi lugar"

D: "Da. me prestó pasta"

Da: "D. me prestó gel"

Li: "Se. me presta su bicicleta cuando voy a su casa"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Guía Bl. (personal de la Institución): Ri., Ru., Ab. y Se. ayudaron a los niños del dormitorio abajo.

Ro: "Lu. y Ru. ayudaron en la cocina"

Jo: "Br. le ayudó hacer su dibujo a Lisandro"

Br: "B. le ayudó hacer su dibujo a Lisandro"

Be. (psicóloga): "Ab. ayudó a recoger el material y barrer"

Be. (psicóloga): "Je. ayudó a ponerles nombre a los colores del bote de segundo"

Lu: "Li. y Da. ayudaron en la cocina"

SESIÓN 8

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Li: "Se. me ayudó a llevar mi mochila a su lugar"

Pa: "Li. me ayudó a levantar mi silla"

El: "Li. me ayudó a limpiar mi lugar"

Cr: "Li. me levantó mi silla"

Da: "La Guía Bl. (personal de la Institución) me llevó agua"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Cl. (psicóloga): "Li y Ri ayudaron a cambiar a Cr."

Ru: "Todos los niños de la casa ayudaron a limpiarla porque hubo visitas"

Jo: "Da. porque toda la semana se portó muy bien"

Guía Bl. (personal de la Institución): "Jo. ayudó a limpiar el baño"

SESIÓN 9

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ab: "Le presté mis juguete a Je."

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ab: "Ro. me ayudó con la tarea"

Cr: "Br. me ayudó a bajar mi silla"

Lu: "Li. me ayudó hacer la tarea"

Da: "Br. me ayudó a tender mi cama"

Br: "Da. me invitó a jugar"

Da: "Br. me prestó de su gel"

Li: "Br me prestó su libro de Ciencias Naturales"

Br: "Li. me prestó su resistol"

Da: "Br. me ayudó a buscar mi zapato"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

An. (psicóloga): "Lu. ayudó a cambiar a Cr. y a Pa."

Ri: "Todos los niños se portaron bien el martes"

EI: "Ri., Ru. y El. porque ganaron el primer lugar en el Himno Nacional"

Li: "Ri. y Li. barrieron el aula en la noche"

SESIÓN 10

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ab: "Yo lavé los trastes de Se."

Ab: "Ayudé a Ro. a llevar su comida"

Pa: "Le presté mi juguete a Cr."

Ru: "Le llevé su comida y le amarré su agujeta a Se."

Ro: "Ayudé a cambiar a Cr."

Ab: "Ayudé a cambiar a Cr."

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Cr: "Li. me ayudó a lavarme las manos"

Pa: "Jo. me bajó mi silla"

Br: "Da. me regaló dos tarjetas"

Al: "Da. me defiende en la escuela"

Cr: "Da. me subió a la cama"

Ro: "Ru. me ayudó hacer mi comisión"

Jo: "Li. me ayudó hacer mi comisión"

SESIÓN 11

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ro: "Ayudé a Cr. a cambiarse"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Lu: "Li. me ayudó a buscar mi color rojo"

Se: "Br. y Li. me ayudaron a lavar mis trastes"

Li: "Br. me explicó la tarea"

Li: "Lu. me presta sus colores y es muy bueno conmigo"

Jo: "Ab. me explicó las fracciones"

Ei: "Ru. me ayudó a hacer un dibujo"

Ab: "La Guía Bl. (personal de la Institución) me ayudo hacer la tarea"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Al: "Ri. y Li. ayudaron a levantar su silla a Se."

SESIÓN 12

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Br: "Ayudé a Da. a levantar la basura"

Lu: "Ayudé a Cr. a bajar su silla"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Pa: "Li. me ayuda a subir mi silla"

Da: "Br. me ayudó a recoger las hojas del jardín"

Ab: "El. me auxilió y me llevó con mi mamá"

Cr: "Jo. me ayudó a tallar el baño"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Ei: "Las Psicólogas ayudan a los niños de la casa"

SESIÓN 13

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Ru: "El. me agarra mis lentes cuando tengo algo que hacer y además me presta sus tazos"

Pa: "Jo. me cuida"

Ri: "El. me ayuda a traer mis cosas de la escuela"

Ab: "Ab. me ayuda a recoger mi lugar"

Ab: "Abr. me ayudó a desenredar un juguete"

Da: "Ab. me compartió de sus chetos"

Li: "Al. me presta pasta"

Je: "Jo. me ayuda a hacer mi comisión"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Ru: "Lu. ayudó a Pa. a subir su silla a la hora de la comida"

Ri: "Li. ayuda a barrer sin que le toque"

Guía Bl. (personal de la Institución): "Br. le ayudó a Pa. hacer su comisión"

SESIÓN 14

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Lu: "Ri. me ayudó a hacer la comisión del baño"

Ei: "Da. me ayudó en varias cosas"

Abr: "Ab. me ayudó a bajar la silla cuando estaba haciendo mi comisión"

Li: "Lu. me ayudó a acomodar la portería"

Ro: "Lu. me ayudó a lavar mis trastes"

Se: "Ab. me prestó sus útiles"

Da: "Br. me ayudó a hacer mi tarea"

Ei: "Li. me ayudó en varias cosas"

Li: "Ei. me ha ayudado a hacer mi comisión"

Br: "Da. me ayudó a limpiar mi lugar y a levantar mi silla"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo por otro o por la institución (R3)

Ro: "Jo. ayudó en la cocina"

Ab: "Ru. ayudó a Li. a quitar el agua de la alberca"

Je. (psicóloga): "Ei. y Ru. han colaborado en la limpieza de la mesa"

SESIÓN 15

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ab: "Le ayudé a Pa. a bajar su silla"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Lu: "Ri. me ayudó hacer el baño"

Se: "Ab. me ayudó a bajar mi silla"

Br: "Jo. me ayudó a levantar la basura"

Br: "Da. me ayudó a guardar mi ropa"

Da: "Br. me ayudó a hacer los palitos en la clase de manualidad"

Pa: "Ru. y Li. me bajaron la silla"

Pa: "Lu. me ayudó hacer mi comisión"

Jo: "Br. me ayudó hacer mi canasta"

Ro: "Ru y Jo me ayudaron hacer mi pulsera"

Li: "Lu. me encontró mi pulsera"

SESIÓN 16

Reconocimiento a sí mismo (R1)

Ab: "Ayudé a Cr. a vestirse"

Reconocimiento a un compañero que hizo algo mi (R2)

Pa: "Se. me bajó mi silla"

Jo: "Lu. me ayudó a hacer el aula sin que yo le dijera"

Cr: "Li. me ayudó a bajar mi silla"

Cr: "Li. me prestó sus carros"

Je: "Se. me ha prestado sus carritos"

Ab: "Se. me bajó mi silla"

Li: "El. me bajó mi silla"

Se: "Pa. me prestó su transformer"

Ru: "Abr. me prestó sus carros"

Li. y Se.: "Jo. nos ayudó a hacer nuestra pulsera"

Fe: "Br. me ayudó a hacer mi pulsera"

Ab: "Ru. y Jo. me ayudaron a hacer mi pulsera"

Pa: "Ri. me ayudó a bajar mi silla"

8. Asistir al aula de CÓMPUTO								
9. Cierre (recoger material y dejar lugar limpio.								

Elaborado por:

Hernández Reyna Mariana
Macouzet Menéndez Beatriz Alejandra

PLAN DE TRABAJO DE LOS NIÑOS DE 3er. GRADO

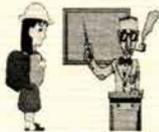


Elaborado por: Liliana Hernández Salcido

Lugar limpio



Traer material para tareas



Anotar material para la escuela

El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día
El día	El día	El día

A É
Ó Ú

Poner en su lugar la mochila



Recoger útiles



Revisión de tarea



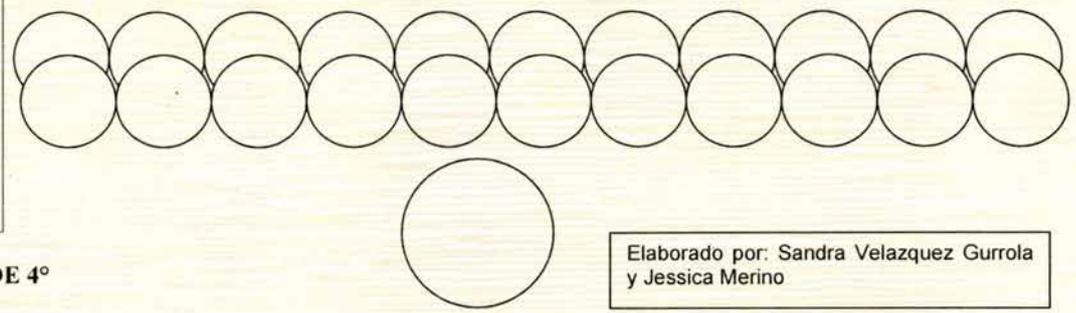
Anotarse en la lista





Juego con Psicólogas

- Normas de convivencia
1. Orden
 2. Ser cortés (por favor y dar gracias)
 3. Ser atento "escuchen"
 4. Respeto a mis compañeros
 5. Respeto al material
 6. Respeto a las psicólogas
 7. No interrumpir
 8. Cooperación
 9. Honestidad
 10. Obediencia
 11. Guardar silencio



Anexo 21**PLAN DE TRABAJO DE LOS NIÑOS DE 5° GRADO**

Nombre: _____

Fecha: _____

ACTIVIDAD	CUMPLIMIENTO
Acomodar sillas	
Recoger la basura del lugar de trabajo	
¿Material para la escuela?	
¿Qué hay de tarea?	
Hacer tarea	
Revisar Tarea	
Descanso	
¿Qué aprendí?	
Anotar asistencia	
Arreglar mochila	
Actividad a elección	

Elaborado por: Ana Lidia Villar Muñoz

**ORGANIZADOR GRÁFICO T CHART
(SEGUNDA EVALUACIÓN)**

INDICADORES				
Vínculos prosociales	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Los niños se llaman por su nombre	Bitácora C. 08-mayo-2008. Pág.122: "Pa. fue el primero en terminar... y dijo Pab. apúrate a terminar la tarea para que vayamos a jugar"			
☉ Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)		Bitácora M. 29-mayo-2008. Pág. 234: "Fe. estaba triste porque no recibió un memorándum... Be. y yo (psicólogas) tratamos de reanimarlo, finalmente le di un abrazo y se empezó a reír."		
☉ Acepta y respeta las opiniones de los demás		Bitácora J. 13-Marzo-2008. Pág. 77: "En el equipo 2 Ru. estaba pegando los recortes entonces Ri. dijo: 'no Ru. así no es', Al. respondió: 'si así es un colage no debe a ver ningún espacio en blanco', Ri. aceptó y continuaron pegando"		
☉ Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)	Bitácora grupal. 13-mayo-2008 Pág. 175: "Je. tomó un libro para leer y se anotó en el libro de registro, Se. también tomo un libro y se recostó en el sillón para leerlo"			
☉ Reconoce cuando comete una falta		Bitácora B. 08-mayo-2008. Pág. 150: "Ab. y Je. peleaban Ab. llorando decía que Jesús le		

		<p>pegó y que el no le hizo nada. Ab. decía: Le dije que su dibujo estaba bonito" Je. decía: No es cierto, el se estaba llevando. Ab. confesó que primero le dijo que estaba feo. Hablamos con ellos y les pedí que se ofrecieran una disculpa. Ab. lo hizo y Je. decía: No es mi amigo, ya tengo muchos. Ab. dijo: Ya me pidió una disculpa, ¿Verdad Je.? y Je. dijo: No, ¿me disculpas?, Si, ¿y tu a mí?"-</p>		
<p>☺ Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.</p>	<p>Bitácora M. 03-junio-2008. Pág. 239: "Je. hizo una casa, la cual halagaron varios niños, Ab. le dijo que le "andaba quedando bien". Él y Se. le prestaron colores "los que quieras" dijo Ab."</p>			
<p>☺ Se muestra alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)</p>		<p>Bitácora B. 24-junio-2008. Pág. 171: "Fe. siguió haciendo voces y gestos para hacer reír a los demás. Ab. y Je. reían mucho."</p>		
<p>☺ Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)</p>	<p>Bitácora J. 19-febrero-2008. Pág. 63: "Al salir de la sala de computación Br. dijo 'Je. (psicóloga) puedes venir "por favor' y ella fue hacia donde estaba para asesorarlo"</p>			

<p>☉ Muestra respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.)</p>	<p>Bitácora J. 08-Abril-2008. Pág. 148: "Entró a la sala Br. y le dijo a Sa. (psicóloga): 'buenos días' al momento en que le daba la mano y un beso"</p>			
<p>☉ Utilizan lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).</p>		<p>Bitácora B. 15-mayo-2008. Pág. 155: "Je. y Ab. juegan a hacerse cosquillas y Jesús dice: ¡Si te gustan!"</p>		
<p>☉ Utilizan lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).</p>		<p>Bitácora tercer observador. 28-febrero-2008: "En el desayuno, Se. le tiro sin darse cuenta un poco de comida a Je., él le sonrió y le dio un abrazo"</p>		
<p>☉ Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.</p>	<p>Bitácora J. 19-06-2008. Pág. 128: "Ab. no terminaba su tarea y Da. le dijo 'si quieres yo te presto mi examen para que termines o te dicto una pregunta'..."</p>			
<p>☉ Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades.</p>		<p>Bitácora M. 04-marzo-2008. Pág.164: "Je. le pidió a Ab. sus dibujos para poder darse una idea de cómo tenían que hacerse"</p>		
<p>Fijar límites claros y firmes</p>	<p>Mayoría (14-19)</p>	<p>Algunos (7-13)</p>	<p>Pocos (1-6)</p>	<p>Ninguno</p>
<p>☉ Participa en el establecimiento de reglas</p>	<p>Bitácora M. 7-febrero-2008. Pág. 135: "Todos dieron sus ideas acerca del reglamento, Ro. estaba muy atento"</p>			

<p>☉ Conoce las reglas de la institución</p>	<p>Bitácora M. 12-marzo-2008. Pág. 174: "Se. mencionó que una de las reglas es respetar a las psicólogas y a los compañeros"</p>			
<p>☉ Comprende las reglas establecidas en la institución</p>		<p>Bitácora C. 8-abril-2008 Pág. 123: "Jo. dijo ¡cállate Li.! ni porque acabamos de poner el reglamento en donde dice que me tienes que respetar si quieres que yo no te falte al respeto y también te diga apodos"</p>		
<p>☉ Cumple las reglas establecidas</p>		<p>Bitácora J. 24-abril-2008. Pág. 96: "Bl (guía de la Institución) dijo: 'a ver Ri. ¿por qué me dijiste que habías pedido permiso para salir y hacer la tarea aquí?', Ri. dijo: 'es que yo no quería entrar al taller', Bl. dijo: 'pero es algo que tu tienes que cumplir, además eso es una falta porque le mentiste a ella y a mi también entonces a que acredita eso', entonces Ri. guardo silencio y mantuvo la mirada abajo. Bl. le dijo 'vamos a pasar a la cartulina para ver que consecuencia es'..."</p>		
<p>☉ Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento</p>			<p>Bitácora S. 22-Enero-2008. Pág. 101: "Ri. dijo que no usaría la computadora ni vería la tele por que ayer le pego a Ru."</p>	

Habilidades para la vida	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
⊙ Identifica el origen de un problema		Bitácora A. 21-febrero-2008. Pág. 181: "Jo. se enoja mucho porque no lo deje salir a jugar con el resto de sus compañeros...le pregunte que porque se enojaba, él me contesto que consigo mismo porque no podía salir a jugar, porque no terminaba su tarea"		
⊙ Reconoce a las personas implicadas en el problema	Bitácora J. 6-marzo-2008. Pág. 75: "Se. se levantó de su lugar y chocó con Al., entonces lo golpeó en la cabeza, Sa. (psicóloga) le dijo: '¿tú crees que golpeando a Se. se te va a quitar el dolor de la mano?'; Al. respondió: 'no, pero que se fije', después fue hacia Se. y le dijo 'me disculpas', Se. respondió 'sí!...'"			
⊙ Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)			Bitácora J. 22-mayo-2008. Pág. 112: "Al. alzaba la mano y de pronto dijo: 'me enojo cuando no me hacen caso'..."	
⊙ Resuelve el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)	Bitácora grupal 6-marzo-2008. Pág. 143: "Sa. (psicóloga): pídele una disculpa tú, a Se. porque como dice Ma. (psicóloga) no fue su culpa el que te empujara...Al.: ¿me disculpas?...Se.: ¡sí!...se dieron un abrazo y terminaron de comer"			

<p>☉ Busca resolver el problema por sí mismo (con comportamientos alternativos deseables y adecuados)</p>		<p>Bitácora M. 15-mayo-2008. Pág. 218: "A Lu. le ha costado trabajo solucionar conflictos en el momento que suceden. Sin embargo después pide disculpas, soluciona o se acerca a las personas con las que tuvo conflictos"</p>		
<p>☉ Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.</p>		<p>Bitácora J. 22-abril-2008. Pág. 92: "Li.: 'soy listo, soy bueno en matemáticas, hoy me veo guapo, tengo tenis bonitos, hoy puedo trabajar'..."</p>		
<p>☉ Ante retos diversos asume una actitud propositiva.</p>		<p>Bitácora M. 07-febrero-2008. Pág. 138: "Jo. busco en la cochera un títere que le habían pedido en la escuela, pero no encontré por lo que decidí mejor, hacerlo con un calcetín"</p>		
<p>☉ Expresa sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones)</p>			<p>Bitácora J. 03-abril-2008. Pág. 80: "Jo. dijo: 'es que Ab. no me escucha', le dije: 'dile que te respete' Jo. 'respétame por favor'..."</p>	
<p>☉ Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza</p>		<p>Bitácora J. 27mayo-2008. Pág. 115: "Al. levantó la mano y dijo: 'yo puedo leer el objetivo de hoy' y nosotras aceptamos'..."</p>		
<p>☉ Cuida su higiene y aspecto personal</p>	<p>Bitácora C. 04-marzo-2008 Pág. 135: "Ra. y Pa. se lavaron la cara y los dientes después de comer"</p>			
<p>☉ Respeta su ambiente y los recursos naturales</p>		<p>Bitácora J. 03-junio-2008. Pág. 121: "Ru. dijo 'no tenemos</p>		

		comisión pero estamos regando el jardín y El. y Ri. me están ayudando'..."		
Afecto y apoyo	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.)		Bitácora C. 17-abril-2008. Pág. 132: "...me senté en la banca con Pa...me dijo después de un rato de platicar que su mamá le decía que era un burrito y que por eso no hacía las cosas bien"		
☉ Muestra empatía a sus compañeros (atiende, escucha, da soluciones, etc.)	Bitácora J. 24-abril-2008. Pág. 96: "Miramos hacia una mesa y estaba Ri. llorando, El. comento: 'me da tristeza ver a las personas que están llorando'..."			
☉ Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.	Bitácora grupal. 7-febrero-2008 Pág. 123: "...Ra. seguía llorando y Pa. le dijo ya no llores Ra., porque tu mamá te quiere mucho y va a venir al rato por ti"			
Expectativas elevadas	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución		Bitácora M. 24-abril-2008. Pág. 200: "Je. hizo 5 sumas con restas, estuvimos contando con fichas lo cual le agradó bastante"		
☉ Dice cosas positivas de sí mismo (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.)		Bitácora J. 22-abril-2008. Pág. 92: "...Ri. dijo 'yo puedo tener amigos, yo si puedo hacer mi tarea, yo si puedo hacer mi tarea de matemáticas'..."		

☉ Pone empeño al realizar sus trabajos escolares		Bitácora grupal 15-mayo-2008 Pág. 179: "...Lu. se adelanto a resolver sus operaciones y me dijo que quería pasarlas en limpio y le dije que me parecía excelente"		
☉ Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar)			Bitácora S. 20-mayo-2008. Pág. 61: "Br.: 'si mejor por eso voy hacer ingeniero o arquitecto para construir hoteles'..."	
Oportunidades de participación	Mayoría (14-19)	Algunos (7-13)	Pocos (1-6)	Ninguno
☉ Toma iniciativa al realizar alguna actividad	Bitácora M. 15-abril-2008. Pág. 187: "Be. y yo (psicólogas) construimos el bote se acerco Je. a ayudarnos a acomodar el material para nuestro grupo, lo cual hizo con gusto"			
☉ Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros		Bitácora J. 19-febrero-2008. Pág. 60: "Ri. y Ro. se ponían de acuerdo para hacer la lista de comisiones para limpiar la mesa"		
☉ Participa en las actividades escolares con los demás niños	Bitácora J. 22-mayo-2008. Pág. 116: "Br. se acercó a la mesa de los niños de 5º y le dijo a Jo.: "a ver, te ayudo" y comenzaron a leer juntos"			
☉ Inicia y promueve actividades de juego	Bitácora J. 03-abril-2008. Pág. 81: "Ri. y El. pasaron al patio a jugar fútbol y durante el juego, Ru. se			

	acercó y dijo: '¿puedo jugar con ustedes?, por favor' Li. respondió: 'si, pero vas después de Fe..' Se acercó Da. y preguntó: '¿juego con ustedes?, ándale' Li. respondió: 'si, pero vas después de Ru'...'."			
☺ Sonríe durante el juego	Bitácora C. 08-mayo-2008. Pág. 175: "Los niños de preescolar jugaron con los cuadritos que estaban en el área de la ludoteca, se divertían mucho y se reían cada que se les caían las torres que formaban con los cuadros"			
☺ Participa en las asambleas y juntas	Bitácora C. 03-Abril-2008. Pág. 140: "Durante la reunión del árbol de las buenas obras todos los niños estuvieron muy ordenados y muy participativos"			
☺ Participa en actividades cotidianas	Bitácora M. 13-mayo-2008. Pág. 211: "Ro. y Ab. ayudaron en el arreglo del aula"			