



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y
CREATIVIDAD COMO FACTORES RESILIENTES EN
NIÑOS DE UNA CASA HOGAR**

I N F O R M E D E P R Á C T I C A S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

HIRANIK MISMI ZUNZUNEGUI MONTIEL

DIRECTORA:

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

REVISORA:

MTRA. PIEDAD ALADRO LUBEL

SINODALES:

MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

LIC. MARÍA HORTENSIA GARCÍA VIGIL

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA



MÉXICO, D.F.

MARZO 2013





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM.085
2013

M.

Tps.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

A mi madre por creer en mí y apoyarme incondicionalmente todos estos años, que sin duda es parte importante de este logro, demostrándome su inmenso amor y cuidado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, así como a cada uno de los maestros que fueron parte y contribuyeron a mi formación académica y personal, dejando en mí una huella que me invita a seguir trabajando y desarrollándome como psicóloga.

A la Mtra. Cecilia Morales por su apoyo, orientación, comprensión y oportunidad de complementar mi formación profesional en Florecer, con la realización de este proyecto.

A mi sinodales y revisora por su valiosa colaboración y aportaciones que ayudaron a enriquecer este trabajo.

A Abelito por acompañarme y compartir conmigo numerosas experiencias que me engrandecieron como persona, su apoyo, comprensión y cuidados y sobre todo por estar presente en esta nueva etapa de vida que compartimos como padres.

A mi padre a quien dedico este trabajo, por sus enseñanzas, valores y ejemplo, a quien recuerdo con todo el amor y orgullo. Gracias por haber sido parte de mi vida.

Y finalmente a mi hermosísimo Leo, a quién también dedico este trabajo por ser mi fuente de alegría, inspiración y motivación, que con sólo una sonrisa me impulsa a superarme como madre, profesionalista y persona. TE AMO.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Antecedentes	
1.1 Antecedentes contextuales	5
1.2 Antecedentes Teóricos	6
1.2.1. RESILIENCIA	6
Definición y antecedentes	6
Características de la resiliencia.....	11
Enfoque de riesgo vs. Enfoque de resiliencia.....	12
Factores de riesgo y factores protectores	13
Pilares de la resiliencia.....	16
Perfil de las personalidades resilientes	17
Expresiones verbales de las personas resilientes.....	19
La Rueda de la resiliencia	20
El fomento de la resiliencia en los niños	22
1.2.2 RELACIONES INTERPERSONALES Y DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA.....	26
La familia	26

El grupo de pares en el desarrollo infantil	29
Las relaciones de amistad entre los 6 y 8 años.....	31
1.2.3 LAS HABILIDADES SOCIALES	33
Definición y antecedentes	33
Características de las habilidades sociales.....	35
Habilidades sociales en la infancia.....	36
División de las habilidades sociales en la infancia	38
El fomento de las habilidades sociales en los niños.....	46
1.2.4. LA CREATIVIDAD	49
Definición y antecedentes	50
El proceso creativo.....	53
El Producto Creativo	56
Perfil de personalidad asociado a un alto potencial creativo	58
El enfoque sociocultural y la creatividad	60
Obstáculos a los que se enfrenta la enseñanza de la creatividad	62
El fomento de la creatividad en los niños	64
1.2.5. EXPERIENCIAS SIMILARES	73
1.3 Antecedentes metodológicos.....	78

Capítulo 2. Programa de Intervención	90
2.1 Objetivo.....	90
2.2 Población.....	90
2.3 Espacio de trabajo	90
2.4 Fases del programa de intervención.....	91
2.5 Estrategias de intervención.....	95
2.6 Instrumentos de evaluación	96
2.6 Estrategias de evaluación.....	99
Capítulo 3. Análisis de Resultados	100
Capítulo 4. Discusión	129
Capítulo 5. Conclusiones	137
Referencias Bibliográficas	141
Anexos	147

RESUMEN

La resiliencia es la capacidad que permite a los seres humanos superar y sobreponerse a la adversidad, implicando además un aprendizaje, pues los individuos o grupos sociales que la desarrollan, pueden resurgir fortalecidos del evento estresante.

Basado en esta metodología, el presente trabajo estuvo dirigido a adquirir y fortalecer las habilidades sociales y la creatividad como rasgos resilientes, en un grupo de seis niños institucionalizados entre los 6 y 8 años de edad, que viven condiciones de vulnerabilidad y riesgo social.

Para cumplir con dicho objetivo, se desplegaron algunas estrategias y consideraciones del constructivismo social en educación, para asegurar una enseñanza y aprendizaje eficaz de las habilidades sociales. Las estrategias encaminadas al fomento de la creatividad, permitieron no sólo su desarrollo, sino que también, envolver a los niños en un ambiente facilitador para el aprendizaje de las primeras.

Los resultados obtenidos, a través de un análisis cualitativo, demuestran un incremento en cuanto a las tres variables desplegadas: resiliencia, habilidades sociales, y creatividad, lo que permite considerar a este programa de intervención como una experiencia positiva para los participantes y la facilitadora.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los sectores menos favorecidos de la sociedad, se encuentran expuestos ante un panorama social que les dificulta desarrollarse como seres humanos íntegros y productivos, afectando su calidad de vida. Así, los niños y adolescentes se convierten en la población más expuesta a los factores de riesgo que puedan devenir de un ambiente poco propicio para su desarrollo.

A este respecto y con mi participación en el programa de formación académica "Participación del Psicólogo Educativo ante los Problemas Psicosociales en Niños y Adolescentes de una Casa-Hogar", reafirmo la importancia de desarrollar factores protectores, ambientales e internos en este tipo de población vulnerada, cuya institucionalización y ambientes de procedencia, se convierten en factores determinantes a mermar en su formación integral.

Ante este panorama, y con fundamento en la teoría de la resiliencia, el modelo de riesgo-protección y la educación preventiva, el presente programa de intervención busco incidir en el desarrollo de algunos rasgos resilientes como estrategias de protección, en una población conformada por seis niños institucionalizados de entre seis y ocho 8 años, que se encontraban cursando primero y segundo grado de primaria, buscando facilitar su camino hacia un desarrollo óptimo y exitoso.

Para lograr este fin y como respuesta a las necesidades específicas de la población, se decidió abordar las habilidades sociales y la creatividad como rasgos a adquirir y fortalecer en los niños.

La literatura referente a las habilidades sociales, ejemplificada en autores como Monjas (2002), señala que este tipo de habilidades determinarán en gran medida la calidad de las relaciones interpersonales establecidas con otras personas, aspecto básico que nos constituye como seres sociales. Pero el mantener relaciones adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata, por lo que la enseñanza de las habilidades sociales desde etapas tempranas del desarrollo garantiza una mejor adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Moreno, 1990).

Existe pues un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia, contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera, ni en otros momentos. Sin embargo, la dificultad para establecer relaciones exitosas durante la niñez ha sido un problema subvaluado. Ha recibido escasa atención, y aún en países como México, no se considera un problema y mucho menos se implementan programas para atenderlo como parte de la enseñanza preescolar y elemental (Hernández, 1999).

Con la información de esta y otras fuentes bibliográficas se comienza con el diseño de una intervención psicoeducativa, tomando siempre en cuenta las características de la población destinataria, cuyo rango de edad resultó preponderante, pues son varios los autores que concuerdan resaltando que esta etapa del desarrollo humano es crítica para el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que estos años constituyen una época en que el aprendizaje social, cognitivo y de lenguaje se está desarrollando rápidamente, por lo que los niños están abiertos al aprendizaje y es más fácil su adquisición (Monjas, 2002; Rojas, 2008).

Para abordar el aprendizaje de habilidades sociales, se encontró que la enseñanza estratégica derivada del enfoque constructivista en educación, era la mejor opción tanto por su metodología como su ajuste al tipo de población. Así, se desarrollaron algunas propuestas de este paradigma, como la ZDP, el andamiaje y el aprendizaje cooperativo, que fueron ligadas a estrategias de enseñanza como la práctica guiada e independiente, las instrucciones para la tarea y el modelamiento.

A la par de estas estrategias, se desarrollaron otras encaminadas al fomento de la creatividad en los niños, rasgo resiliente del cual no sólo se buscó su desarrollo, sino que también sirvió como estrategia para envolver al niño en un ambiente idóneo para la enseñanza y práctica de las habilidades sociales. Lo anterior se logró en forma de taller, en donde un clima propicio, de afecto y apoyo, no directivo, que propicie el conocimiento a través de los sentidos y que atienda a la diversidad son algunas de las estrategias desplegadas, todas ellas relacionadas también con los seis pasos de la rueda de la resiliencia: 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 (Henderson y Milstein, 2003).

En este punto es conveniente destacar que el desarrollo de la creatividad se abarca también desde la perspectiva sociocultural, considerándola como un proceso influyente entre componentes afectivos, procesos cognoscitivos, subjetividad y experiencia de cada individuo en determinado contexto (Dabdoub, 2009).

El desarrollo del programa de intervención estuvo conformado por dos componentes. El primero en formato de taller, para el cual se diseñaron 18 sesiones semanales de 60 minutos y donde se implementaron las estrategias mencionadas tanto para el aprendizaje de las habilidades sociales, como las destinadas a favorecer el clima propicio para el fomento de la creatividad. En la mayoría de las sesiones se realizó un producto creativo, generalmente relacionado con las artes. La técnica y los materiales involucrados en su realización eran de elección libre para los participantes, permitiéndole plasmar sus características personales en un producto único y novedoso. En el transcurso de esta dinámica, se buscaban situaciones ideales (naturales o propiciadas) para el aprendizaje y práctica de las habilidades sociales, previa presentación y comprensión de las mismas.

Para el segundo componente del programa denominado *in situ*, llevado a cabo durante las actividades de rutina de los niños, se procedió con la metodología de enseñanza estratégica, buscando situaciones que hicieran posible la práctica guiada, y después la independiente de las habilidades sociales que con anterioridad fueron enseñadas en el otro componente del programa (taller).

La evaluación de ambos componentes se realizó a partir de la observación participante, con videograbaciones y bitácoras, evaluando en diferentes momentos. Con el uso de estos instrumentos, también se pudo hacer uso de otros, cuantificables, cuya evaluación estuvo sujeta a lo encontrado con los primeros. Esta forma de análisis, permitió obtener los resultados de manera flexible y detallada, evaluando las tres variables consideradas en el programa; el perfil resiliente de forma inicial y final, la

creatividad de manera continua, y las habilidades sociales de las tres formas: inicial, continua y final.

Los resultados obtenidos hacen evidente un incremento en las tres variables, destacando el área de habilidades sociales, particularmente las relacionadas con solución asertiva de problemas y expresión de emociones. Al mismo tiempo también se observaron resultados positivos en otras áreas que no fueron contempladas en el programa, como la autoestima y el auto-concepto, considerados también como rasgos resilientes y que se propician a partir de la instrumentación de las seis estrategias que sugieren Henderson y Milstein (2003).

Finalmente terminaré esta introducción señalando el contenido de este trabajo, dividido en cinco capítulos; el primero es un acercamiento a los fundamentos teóricos que lo subyacen, el segundo dedicado a su desarrollo, el tercero compuesto por el análisis de resultados y finalmente el cuarto y quinto capítulos donde se exponen las discusiones y conclusiones derivadas de este programa de intervención.

Capítulo 1. Antecedentes

1.1 Antecedentes Contextuales

Mi formación en la práctica en el Área de Psicología Educativa se llevó a cabo en una Asociación Civil denominada Florecer, Casa-Hogar, institución que actualmente brinda cuidado, atención y educación integral a 46 niños y jóvenes de entre 3 y 18 años de edad que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Sus diferentes servicios los ofrece en las siguientes modalidades:

1. Residentes: niños o adolescentes que viven de forma permanente en la institución.
2. Internos: niños o adolescentes que viven en la institución de domingo a viernes.
3. Casa de Día: niños o adolescentes que reciben servicio de 7 a.m. a 7 p.m.
4. Externos: niños o adolescentes que viven con sus familias; pero que reciben apoyos varios para continuar estudios, así como para capacitación u orientación individual o familiar.

Esta institución inició formalmente sus operaciones el 13 de agosto de 2007 con la siguiente misión:

"Dentro de nuestro ámbito de acción, hacer cumplir con la convención de los derechos de los niños en un ambiente familiar, con calidad y calidez (Morales y Monroy, 2010)"

Para ello su infraestructura cuenta con: tres dormitorios, baños y regaderas, una cocina, un comedor, una oficina, una bodega y un patio de juego.

El personal está constituido por dos guías educativas (personas encargadas del cuidado personal y escolar de los niños), una persona encargada de la cocina, la directora general y la directora ejecutiva. Así mismo cuenta con un equipo de practicantes, prestadores de servicio social y voluntarios que aproximadamente suman 30 personas que apoyan en diferentes actividades correspondientes a los programas asistenciales (albergue, nutrición y salud física); los educativos dirigidos a los niños, niñas y adolescentes (formal, informal y no formal), y los dirigidos al personal y padres, madres o tutoras(es); los administrativos; y a los de recaudación de fondos.

La institución facilita su sustento mediante donativos (económicos y materiales). Adicionalmente, de acuerdo al programa de corresponsabilidad dirigido a los padres, la mayor parte de éstos aportan una cantidad mensual simbólica que es congruente a su situación social, familiar y económica.

1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.2.1 RESILIENCIA

Definición y Antecedentes

Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo. bio-psico-social (Grotberg, Infante, Kotliarenco, Munist, Santos, y Suárez, 1998).

Un creciente número de estudios en estos campos pone en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdidas y abandono) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia.

En este contexto, y según Henderson y Milstein (2003), el fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que está emergiendo de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología sobre como niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas.

La resiliencia abre un abanico de posibilidades, en tanto enfatiza las fortalezas y aspectos positivos, presentes en los seres humanos. Más que centrarse en los circuitos que mantienen las condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas, se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Que algunos individuos resisten mejor que otros los avatares de la vida, la adversidad y la enfermedad es un hecho admitido desde hace siglos, pero que en gran parte no se ha explicado (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003), pues el estudio científico de la resiliencia es aún reciente (Theis, 2003).

Es así, que esta capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, et al., 1998) es un concepto del cual existen diversas definiciones, las cuales dependen del enfoque teórico del autor, del tipo de investigación a través de la cual se estudia y del evento estresante frente al cual se esté estudiando la resiliencia.

Aun cuando no existe una definición consensuada, sí hay un acuerdo sobre sus aspectos esenciales, pues la mayoría de los autores convergen en dos características básicas: la resistencia a un trauma, a un suceso o a un estrés considerados graves, y en una evolución posterior, satisfactoria, socialmente aceptable (Manciaux, et al., 2003).

Por ejemplo, para Melillo y Suárez (2004), la resiliencia está definida como una combinación de factores que permiten a un niño y al ser humano en general afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos.

Richardson y sus colaboradores (1990 en Henderson y Milstein, 2003, p.26), describen a la resiliencia como "el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento".

Grotberg (1995) por su parte, define a la resiliencia como la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Es de importancia mencionar que la conceptualización de esta autora amplía el campo de la resiliencia a grupos humanos.

Vanistendael y Lecomte (2004), especifican como resiliencia a la capacidad para el éxito (socialmente aceptable) a pesar de un estrés o una adversidad, que implicaría normalmente un grave riesgo de resultados negativos.

Es de importancia destacar dos aspectos en relación con la resiliencia; el primero es que este término puede ser empleado igualmente para designar la capacidad de los grupos sociales, y no sólo de los individuos, de resignificar situaciones adversas a partir de la creación de posibilidades de salida de las mismas. El segundo, que la resiliencia no se limita sólo a soportar un suceso traumático, sino que abarca un aprendizaje, resurgiendo a través de la adversidad y saliendo fortalecido de ella, constituyendo con ello un individuo o grupo social con una nueva dinámica de vida (Vanistendael y Lecomte, 2004).

Simpson (2008) destaca el estudio longitudinal de Werner y Smith (1992) como el primero en abordar factores principales para el desarrollo de la conducta resiliente, identificando (1) atributos del propio niño; (2) características de sus familias y (3) características del contexto social. Estos investigadores le dieron seguimiento a un grupo de niños desde la etapa prenatal hasta que tenían 40 años. Era una cohorte de 698 niños nacidos en la isla de Kawaii en Hawái (todos los que nacieron en la isla en 1955) (Palomar, J. y Gaxiola, J., 2012), quienes fueron identificados en alto riesgo debido a cuatro categorías de factores ambientales: (1) estrés perinatal; (2) pobreza; (3) inestabilidad cotidiana y (4) problemas serios de salud mental en los padres (Simpson, 2008).

Al cumplir 18 años, dos terceras partes de estos niños, habían presentado problemas como embarazos no deseados en la adolescencia, necesidad de servicios de salud mental o problemas en la escuela. Sin embargo, la tercera parte de ellos se habían transformado en adultos exitosos, bien equilibrados, capaces de funcionar bien en diferentes ámbitos. Cuando se les dio seguimiento a la edad de 40 años, todos, menos dos de ellos, seguían teniendo vidas exitosas (Palomar, J. y Gaxiola, J., 2012). Así, los resultados de dicho estudio concluyeron que el 72% de las personas observadas evolucionaron favorablemente sin intervención alguna, haciéndose adultos sanos, competentes e integrados, personas que supieron sobreponerse a partir de una infancia difícil y vulnerable (Simpson, 2008).

Como característica primordial Werner y Smith (1992) distinguieron que todos los sujetos que resultaron a decir de este estudio "invulnerables", término entendido como

el desarrollo de personas sanas en circunstancias o ambientes insanos, tenían por lo menos a una persona (familiar o no) que los aceptó en forma incondicional independientemente de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia. De esta manera, este estudio comprueba que la influencia determinante para ellos fue la relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo, concluyendo que el desarrollo de esta capacidad requiere aumentar o reforzar aquellas conductas que impliquen fuentes de apoyo y afecto y favorecer la comunicación y habilidades de resolución de problemas de la persona.

Años antes de este estudio longitudinal, hubo otros autores que le dieron diversos nombres y formas de conceptualización al fenómeno de resiliencia. Por ejemplo, especializándose en la investigación del riesgo, en la década de 1970 Anthony (en Theis, 2003) desarrolló su investigación con "niños de alto riesgo" con el objetivo de observar su desarrollo antes de que apareciesen patologías, hacia descubrir como moldean sus vidas los riesgos afrontados. Fue entonces cuando introdujo el término de *vulnerabilidad*, considerando que los individuos no son iguales ante el riesgo, siendo vulnerables en distinto grado. Para aclarar estos dos conceptos, Anthony usó la metáfora de las muñecas, de cristal, plástico y acero, expuestas al mismo riesgo; un martillazo. Ninguna de las tres soportaría de la misma forma el golpe producido: la primera se rompe, en la segunda aparece una cicatriz imborrable y la tercera aguanta. El mismo autor reconoció la limitación de trasladar este modelo al niño, pues no se tomaba en cuenta el ambiente.

A partir de este trabajo, rápidamente, las investigaciones sobre vulnerabilidad se desarrollaron, encaminadas a demostrar que factores aumentan esta capacidad. A la par de estos estudios, surgió la tendencia opuesta al llamar a los niños con estas características como "invulnerables". En un intento de clasificar los individuos según el "continuo" vulnerabilidad-invulnerabilidad, Anthony (1987 en Theis, 2003), distinguió cuatro categorías de personas: las "hipervulnerables", que sucumben a situaciones de estrés comunes de la vida; las "pseudo-invulnerables", que han vivido en un ambiente demasiado protector y al menor fallo de su ambiente se hunden con él; las "invulnerables", que expuestas a una acumulación de sucesos traumáticos se reponen

muy rápido de cada estrés; y las "no vulnerables", que son robustas desde el nacimiento y siguen desarrollándose de modo armónico.

No obstante, este concepto y su continuo resultaban confusos y, según lo afirma Rutter (1985 en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997), equivocado por al menos tres razones: el concepto de invulnerabilidad parecía implicar una resistencia absoluta al daño, mientras que esta es relativa 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 del interior del individuo y no sólo de este último; y las características de la resistencia varían en función del suceso desfavorable, sin ser iguales para todos los sucesos de riesgo.

De esta manera, se abandona el modelo de vulnerabilidad-invulnerabilidad, pues aunque permitía evidenciar dificultades de adaptación y problemas de conducta en niños que han vivido sucesos adversos, no permite entender por qué algunos de esos "niños de alto riesgo" no sucumben a la patología. Los investigadores estudiaron entonces, las competencias de esos individuos, sus capacidades de afrontamiento, y sus estrategias de ajuste, permitiendo el nacimiento de un nuevo modelo.

Fue Bowlby (1992 en Simpson, 2008, p. 20) quién retoma el término "resiliencia", procedente de la física de los materiales, y define a esta capacidad como "...resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir". Este mismo autor fue el primero en apuntalar a el papel del apego en la génesis de la resiliencia (Manciaux, et al., 2003).

En español y en francés, el adjetivo resiliente se emplea en metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora. Dicho vocablo tiene su origen en el idioma latín, en el término "*resilio*", que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

Finalmente este término fue adaptado a las ciencias sociales y de la salud para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto

riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Rutter 1993 en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Características de la resiliencia

La resiliencia es un concepto que conlleva conductas, pensamientos y acciones que cualquier persona puede aprender y desarrollar, ya que se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno. Por tanto, no procede exclusivamente de este último ni es algo exclusivamente innato. La separación que hay entre cualidades innatas e influencia del entorno es muy ilusoria, ya que ambos niveles necesitan crecer juntos. No obstante, en todo momento la resiliencia es fruto de la interacción entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento en materia política, económica, social o humana (Manciaux, et al., 2003).

Para Greco, Morelato e Ison (2006), la resiliencia no es estrictamente un rasgo o atributo de la personalidad, ya que se trata más bien de un concepto interactivo entre factores de desarrollo (factores de riesgo y factores protectores) y el medio ambiente familiar, social y cultural, por lo que se señala que el término adecuado para definirlo es considerarlo como un proceso.

Siguiendo esta misma línea, Rutter (1993), define como resiliencia al conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso a la adversidad; es decir, no se trata de un proceso donde los factores son de orden congénitos o adquirido, sino que es un proceso que caracteriza a un complejo sistema social en un momento determinado, y que implica exitosas combinaciones entre el niño y su medio.

Así y dado ese proceso continuo, dinámico, evolutivo que se desarrolla entre persona y entorno, es claro que la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable, ya que puede variar según la circunstancia, la naturaleza del factor de riesgo, el contexto, la etapa de vida y los diversos modos de expresarse según la cultura (Manciaux, et al., 2003).

Kotliarenco y Cáceres (2011) también definen a este concepto como un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas. Se manifiesta en distintos niveles del desarrollo, biológico, neurofisiológico y endocrino en respuesta a los estímulos ambientales.

Por lo anterior, no se puede hablar de resiliencia como concepto unívoco, ya que si bien es cierto que es una capacidad humana y universal que está presente en las distintas comunidades, etnias y culturas, tiene rasgos y características particulares de acuerdo a los diferentes contextos en que se manifiesta, estando sujeta al entorno por la referencia moral, lo que implica que un individuo debe superar la situación de adversidad dentro de las normas culturales en las que él se desenvuelve.

Enfoque de riesgo vs. Enfoque de resiliencia

Hay que hacer mención de la importancia que tiene el diferenciar entre el enfoque de resiliencia y el enfoque de riesgo, ya que ambos son consecuencias de la aplicación del método epidemiológico a los fenómenos sociales; sin embargo, se refieren a aspectos diferentes pero complementarios, por lo que considerarlos en forma conjunta proporciona una máxima flexibilidad, genera un enfoque global y fortalece su aplicación en la promoción de un desarrollo sano al diseñar intervenciones eficaces.

El enfoque de riesgo se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico o social; es una postura determinista que pronostica, etiqueta y muchas veces separa a los individuos que presentan dificultades (Simpson, 2008).

Por otro lado, el enfoque de resiliencia o de prevención es más amplio, ya que intenta fortalecer a los individuos en riesgo maximizando sus capacidades y su potencial. Se explica a través de lo que se ha llamado el modelo "del desafío o de la resiliencia que describe la existencia de escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil (Simpson, 2008). Es importante tener presente que todas las persona tienen características individuales, un

código genético y una historia de vida de la cual derivan los factores protectores y los factores de riesgo, cuya interacción conformará los comportamientos resilientes del individuo.

A partir de las observaciones y trabajos de investigación, parece ser que el proceso de construir resiliencia es similar para niños y adultos (Henderson y Milstein, 2003). Este proceso, conocido como el Modelo de la Resiliencia de Richardson y sus colaboradores (1990 en Henderson y Milstein, 2003), explicita que cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales, que amortiguan esa adversidad. Si la persona cuenta con suficiente protección, podrá adaptarse a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar o en homeostasis, así como avanzar a un nivel de mayor resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. Sin la necesaria protección, la persona atravesará un proceso de ruptura psicológica y después, con el tiempo se reintegrará de esa ruptura. Esta reintegración podrá ser: Reintegración con resiliencia, Reintegración a la zona de bienestar, Reintegración con pérdida y Reintegración disfuncional.

Dicho modelo ofrece dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, pues puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo.

El tipo de reintegración del individuo, dependerá en gran parte de la disponibilidad de los factores protectores personales y ambientales, tema en el que se ahondará en el apartado siguiente.

Factores de riesgo y factores protectores

Rutter (1993), en sus investigaciones denomina dos factores primordiales para el desarrollo de la resiliencia; los factores de riesgo y los factores protectores:

Ψ *Factor de riesgo*.- Cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. Las probabilidades de padecer daños pueden surgir de individuos que concentran los factores de riesgo o que son generadores de situaciones que los promueven. Algunos ejemplos son la pobreza (situación habitacional precaria, falta de alimentación, etc.), rezago escolar, ser hijo de padres con alguna adicción y la violencia intrafamiliar, entre otros.

Ψ *Factores protectores*.- Son las condiciones, influencias o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables, modificándolas o reduciéndolas a una respuesta favorable o adaptativa. Permiten a la persona adaptarse o enfrentarse ante los factores de riesgo sin presentar una ruptura significativa en su vida, y así permanecer en una zona de bienestar, o en equilibrio y desarrollar habilidades de resiliencia debido a la fortaleza emocional y mecanismos de defensa desarrollados para enfrentarse ante las adversidades.

De acuerdo con Henderson y Milstein (2003), en lo que concierne a los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos, (ver figura 1). Los factores protectores externos se refieren a condiciones del medio ambiente relacionados con las características del contexto familiar y social (Greco, Morelato e Ison, 2006), que actúan reduciendo o mitigando la probabilidad de daños; ejemplo de estos factores protectores externos son: la integración social y laboral, la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona; la relación de aceptación y apoyo incondicional de un adulto significativo, lo que no significa la ausencia de límites (Vanistendael y Lecompte, 2006) y la extensión de redes informales de apoyo, entre otros.

Por otro lado, los factores protectores internos son aquellos atributos, cualidades o habilidades relacionados a los aspectos biológicos y psicológicos en mutua interacción que posee la persona y que ayudan a mitigar los efectos de riesgo (Greco, Morelato e Ison, 2006). Se consideran factores protectores internos la autoestima consistente, empatía, autonomía e independencia, capacidad para el aprendizaje, flexibilidad,

sociabilidad, estrategias de convivencia y buenas decisiones, creatividad, asertividad, control interno, iniciativa, humor, introspección, capacidad de solucionar problemas, entre otros. Todos estos factores, conocidos también como *pilares de la resiliencia* (Melillo y Suárez, 2004) serán tratadas a profundidad en el siguiente apartado.

<p style="text-align: center;">Factores protectores internos: Características individuales que facilitan la conducta resiliente</p> <ol style="list-style-type: none">1. Presta servicios a otros y/o a una causa.2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de impulsos y resolución de problemas.3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.4. Sentido del humor.5. Control interno.6. Autonomía; independencia.7. Visión positiva del futuro personal.8. Flexibilidad.9. capacidad para el aprendizaje y conexión de éste.10. Automotivación.11. "Es idóneo" en algo; competencia personal.12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo. <p style="text-align: center;">Factores protectores ambientales: Características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la conducta resiliente</p> <ol style="list-style-type: none">1. Promueve vínculos estrechos.2. Valora y alienta la educación.3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar "la ayuda requerida".7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo. <p><i>Fuente:</i> Henderson y Milstein, 2003; adaptado de Richarson (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalana y Millar (1992).</p>

Figura 1 Factores protectores internos y ambientales.

Es importante hacer mención de la interacción dinámica existente entre los factores protectores internos y externos, que va variando a lo largo de las etapas de desarrollo humano y cambia de acuerdo a la situación de adversidad. Estos factores de resiliencia pueden actuar de forma independiente o interactuar entre ellos, intensa o moderadamente, en algunas ocasiones o de forma acumulativa, para prevenir o minimizar el resultado de la crisis o la adversidad crónica y para contribuir al realce y/o transformación de la vida de cada persona (Grotberg, 1995).

Asimismo, la experiencia y la investigación muestran que la distinción entre factores protectores y factores de riesgo, a menudo es artificial, aunque sólo sea porque un mismo factor puede ser un riesgo o una protección según el contexto, la naturaleza y la intensidad del estrés, la persona y el periodo de vida de un mismo individuo; la resiliencia no significa ni falta de riesgo ni protección total (Manciaux, et al., 2003). En la práctica, todos estos factores cobran un significado distinto para cada persona dado que un determinado acontecimiento estresor es dependiente de las características de los individuos, pues las personas no reaccionan de igual forma a los mismos eventos de vida traumáticos y estresantes (Greco, Morelato e Ison, 2006); un mismo factor puede actuar en sentidos opuestos bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de riesgo, como de protección.

Pilares de la Resiliencia

Los factores protectores, o pilares de la conducta resiliente, de acuerdo con Melillo y Suárez (2004), ayudan a afrontar y mitigar adaptativamente los efectos de los factores de riesgo. A partir de este descubrimiento, se han incrementado los esfuerzos buscando formas de estimularlos, una vez que fueran detectados o de construirlos si estaban ausentes, destacan:

- Ψ *Autoestima consistente*: es la base de los demás pilares y es el fruto de múltiples factores intervinientes, entre los que sobresale el cuidado afectivo consecuente del niño por un adulto significativo.
- Ψ *Introspección*: es el mecanismo psíquico del sujeto que consiste en la capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta sincera.

- Ψ *Independencia*: se define como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar las variables en juego en una situación determinada sin que predominen los deseos del sujeto.
- Ψ *Capacidad de relacionarse*: posibilidad de establecer lazos y afectos con otros, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los demás. Una autoestima baja o exageradamente alta produce aislamiento.
- Ψ *Iniciativa*: capacidad del sujeto de proponerse y cumplir cierto nivel de exigencia y de ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
- Ψ *Humor*: capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.
- Ψ *Creatividad*: posibilidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Más adelante, se le dedica un apartado por ser eje central de este trabajo.
- Ψ *Capacidad de pensamiento crítico*: es un pilar de segundo grado fruto de la combinación de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades acerca de la adversidad que se sufre para proponer modos de enfrentarla y transformarla.

Perfil de las personalidades resilientes

Las personas que poseen más habilidades para resistir tienen una ventaja muy significativa frente a quienes se sienten desamparados o quienes reaccionan como víctimas (Llobet, 2008). Cuando la vida de estas personas sufre una interrupción, manejan sus sentimientos de manera saludable, permitiéndose sentir pena, ira, sensación de pérdida y confusión mientras se esté dolido o angustiado, pero sin dejar que se conviertan en sentimientos permanentes.

Diversos estudios han demostrado que ciertos atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de mostrar conducta resiliente (Grotberg, et al., 1998).

Aunque al parecer algunos individuos tienen tendencias genéticas que contribuyen a su resiliencia, como temperamento desenvuelto y atractivo físico (Werner y Smith, 1992), la mayoría de las características asociadas con la resiliencia pueden aprenderse.

De esta manera, Benard (1991 en Henderson y Milstein, 2003) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además, los niños que han desarrollado la capacidad resiliente son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Justamente, los niños y adolescentes que muestran conducta resiliente responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales, dando como resultado, desde muy temprana edad, el establecimiento de más relaciones positivas con los otros.

Una cualidad que se valora cada vez más y se le relaciona positivamente con la conducta resiliente es el sentido del humor (Grotberg, et al., 1998), que significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.

Relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y de futuro. Dentro de esta categoría entran varias cualidades repetidamente identificables: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia.

Como parte de este perfil, también se han identificado algunas verbalizaciones que son frecuentes en niños que han desarrollado la capacidad de resiliencia.

Expresiones verbales de las personas resilientes

Grotberg (1995), realizó una serie de investigaciones en las que identifico diversos factores resilientes organizados en cuatro categorías diferentes que se visualizan en las expresiones verbales que pueden caracterizar a un niño resiliente. En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales y su interacción puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. Estas verbalizaciones son:

“Yo tengo” - Se refiere al apoyo/recursos externos.

Personas que me quieren incondicionalmente.

Personas que me ponen límites y me enseñan a hacer lo correcto.

“Yo soy” – Se refiere a condiciones o fortalezas intrapsíquicas.

Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.

Respetuoso de mí mismo y de los demás.

“Yo estoy”- Se refiere a condiciones o fortalezas intrapsíquicas.

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

“Yo puedo” - Se refiere a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos.

Buscar la manera de resolver mis problemas.

Sentir afecto y expresarlo.

Finalmente, es importante señalar que una persona que muestra conducta resiliente no necesita presentar todos los aspectos mencionados, pero uno solo no es suficiente, por lo que aquí se propone una estrategia de seis pasos, parte también de esta intervención, y que se describe a detalle en los párrafos siguientes.

La Rueda de la Resiliencia

Benard (1991 en Henderson y Milstein, 2003) llegó a la conclusión de que todo individuo tiene una capacidad para mostrar conducta resiliente que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia casi en cualquier persona, ya que el proceso para adquirirla, es de hecho, el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés, trauma o rupturas en el proceso de vivir.

Sin embargo, la resiliencia conlleva pensamientos, actitudes y conductas que pueden ser aprendidas y/o modificadas por cualquier persona, por lo que su desarrollo se convierte en un proceso individual que se manifiesta de diferentes maneras, necesitando de una enseñanza formal y sistematizada que lo favorezca.

De esta manera, Henderson y Milstein (2003), proponen una estrategia de seis pasos para promover la resiliencia (figura 2) que demuestra de qué modo las escuelas, familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales. A pesar de que está dirigido expresamente a mejorar la resiliencia dentro de las aulas de la educación formal, la rueda de la resiliencia puede aplicarse a la construcción de resiliencia en individuos, grupos u organizaciones enteras, porque las condiciones necesarias para fomentar la resiliencia son las mismas en todos los casos.

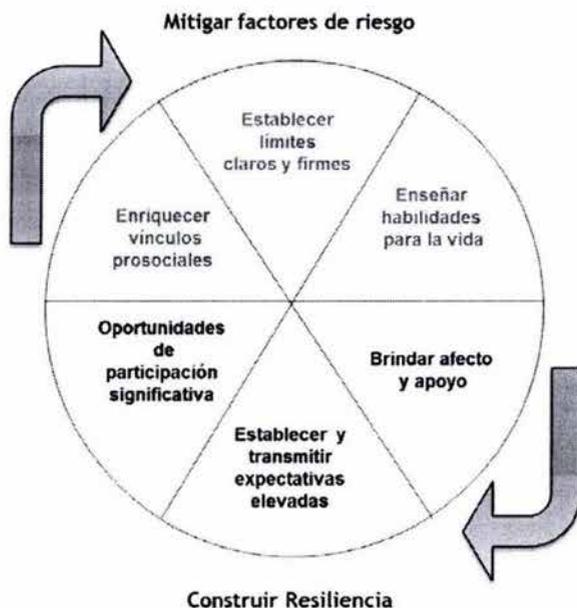
Para **mitigar los factores de riesgo** en la vida de niños y jóvenes, Hawkin y Catalano (1990 en Henderson y Milstein, 2003), proponen tres estrategias principales que los impulsan hacia la resiliencia:

1. *Enriquecer los vínculos*: Implica fortalecer las conexiones entre individuos y cualquier persona o actividad prosocial. Las investigaciones demuestran que los niños con fuertes vínculos positivos incurren menos en conductas de riesgo.

2. *Fijar límites claros y firmes*: Implica explicitar las expectativas de conducta existente incluyendo las conductas de riesgo de manera coherente. Los límites deben basarse en una actitud afectuosa, antes que punitiva.

3. *Enseñar habilidades para la vida*: Implica la enseñanza de habilidades como cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resiliencia y asertividad, destrezas

comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y, un manejo sano del estrés. Su instrucción deberá estar basada en el aprendizaje cooperativo, que incorpore también habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones.



Fuente: Henderson y Milstein, 2003.

Figura 2. La rueda de la resiliencia.

Para **construir resiliencia** Bernard (1991 en Henderson y Milstein (2003), sintetizó las tres siguientes recomendaciones que prácticamente son las condiciones ambientales que están presentes en las vidas de aquellas personas que se sobreponen a la adversidad:

4. *Brindar afecto y apoyo*: El más importante de todos los elementos que promueven la resiliencia, ya que es casi imposible “superar” la adversidad sin el soporte del afecto. No necesariamente debe provenir de la familia biológica, lo puede brindar docentes, vecinos, amigos, trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992) así como los pares y hasta las mascotas.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, antes que la competitividad, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses, asignándoles la responsabilidad de aprender, haciéndolos participar y tomar decisiones. A su vez también deben ser realistas para que funcionen como motivadores eficaces con el único objetivo de que las habilidades y el potencial en general de alumnos y docentes se reconozca y optimice.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa*: Significa otorgar responsabilidad por lo que ocurre, permitiendo que alumnos, docentes, padres de familia y otros participen en la toma de decisiones con respecto a la planeación de actividades, resolución de conflictos y elaboración de proyectos educativos con miras a una educación más práctica y consensuada. La base fundamental de este paso radica en contemplar a los alumnos como recursos, y no como objetos o problemas pasivos.

Las investigaciones sobre la conducta resiliente han orientado en gran medida esta intervención, la cual se ha dirigido a conocer lo que le ocurre al niño como individuo y en relación con su entorno, al fortalecer las habilidades sociales de convivencia, teniendo muy claro que para cada niño el proceso será diferente dependiendo mucho de su historia de vida.

El fomento de la conducta resiliente en los niños

En desarrollos recientes, se ha enfatizado en la caracterización de la resiliencia como un proceso que pueda ser promovido, cuyos resultados no serán homogéneos ni estables en todos los ámbitos del desarrollo.

A este respecto, Grotberg (1995) elaboró un modelo para saber qué actitudes son necesarias para favorecer en los niños su capacidad de recuperarse de la adversidad, explicando que estas actitudes tienen que ver con el fortaleciendo del ambiente social, los recursos personales y las habilidades sociales que promueven la conducta resiliente, destacando siempre el papel de los vínculos afectivos:

1. *Ambiente social facilitador*: Se refiere a redes de apoyo social, como grupos comunitarios o religiosos; también, a modelos positivos y a la aceptación incondicional del niño o adolescente por parte de su familia, amigos y escuela. Por tanto es necesario que el niño cuente con:

- a. Personas a su alrededor que le quieran incondicionalmente y en quienes pueda confiar.
- b. Personas que le pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas.
- c. Personas que le muestren por medio de su conducta, la manera correcta de proceder (modelos para actuar).
- d. Personas que le ayuden a conseguir su autonomía.
- e. Personas que le cuiden cuando se encuentre enfermo, en peligro o necesite aprender.

A este respecto, Cyrulnik (2007) introduce el término "*tutor en resiliencia*", en torno al cual el niño podrá tejer activamente su desarrollo. Esta persona significativa, o muchas veces un particular, es quien cree de verdad en el niño, lo acepta y en algún período tiene un papel clave en su acompañamiento. Estos tutores pueden ser imaginarios o reales, padres, abuelos, vecinos, profesores, novelas, ensayos filosóficos, películas, un lugar, una palabra, o algún acontecimiento que de confianza y promuevan una autoimagen positiva al niño, convirtiéndose en el punto de apoyo con quien sentirse querido incondicionalmente, crecer y sobreponerse.

2. *Recursos personales*: Es la fuerza psicológica interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo. Así también lo son la autoestima, la autonomía, el control de impulsos, la empatía, el optimismo, el sentido del humor y la fe o creencia en un ser superior o en la fraternidad universal. Es necesario que el niño:

- a. Se sienta una persona por la que otros sienten aprecio y amor.
- b. Sea feliz cuando hace algo bueno para los demás y les demuestre su afecto.
- c. Sea respetuoso consigo mismo y con los demás.

d. Esté dispuesto a responsabilizarse de sus actos.

e. Se sienta seguro de que todo saldrá bien.

3. *Habilidades sociales*: Implica ciertas habilidades como ser capaz de manejar situaciones de conflicto, de tensión o problemas personales. Es necesario que el niño perciba que puede:

a. Hablar sobre lo que le asusta o le inquieta.

b. Buscar maneras de resolver sus problemas

c. Controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

d. Contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesita.

Por otra parte, Llobet (2008) hace un listado sobre las dimensiones más importantes y consensuadas para indagar y promover resiliencia en los niños y adolescentes, entre las cuales destacan:

a. *Soportes y recursos externos*. Relaciones confiables, acceso a satisfactores de necesidades, soporte emocional fuera de la familia, estructuración y reglas, modelos identificatorios.

b. *Fortalezas personales*. Autonomía, autoestima, locus de control interno, sentido de poder ser querido.

c. *Habilidades interpersonales*. Creatividad, humor, capacidad comunicativa, control de impulsos, persistencia, etc.

A su vez, las áreas más importantes, transversales a estas dimensiones son (Llobet, 2008):

a. *La autoestima*, que supone las apreciaciones que el niño hace de sí mismo, derivadas de sus experiencias personales y los vínculos afectivos, y que influirá en el desarrollo de estrategias para enfrentar las situaciones de tensión.

- b. *Los vínculos afectivos*, con los cuidadores en primer lugar, pero con algún adulto posteriormente, permitirán a los niños y adolescentes desarrollar la capacidad de experimentar confianza y, como consecuencia, consolidar relaciones estables.
- c. *Creatividad y humor*. Desarrollados en y a partir del juego, suponen tolerancia a la ambigüedad y a la desorganización, flexibilidad de soluciones para los problemas, permiten procesar las experiencias traumáticas con menos angustia, y son un recurso para enfrentar situaciones de estrés.
- d. *Red social*. Son grupos de personas, tanto miembros de la familia como amigos, vecinos y cualquier otra persona capaz de aportar ayuda y apoyo duraderos a una persona y/o familia. Aportan además sentido de pertenencia, y pueden facilitar el desarrollo de soluciones creativas a los problemas.
- e. *Ideología personal*. El enriquecimiento de la vida cotidiana con la creación o suscripción de valores simbólicos para los eventos configura recursos extra para los sujetos cuando se encuentran en circunstancias difíciles.

Finalmente, para concluir este apartado se puede decir que las personas son actores y fuentes de las adaptaciones resilientes, y la familia, escuelas, comunidades y los servicios sociales, son el escenario de su promoción, encargados de propiciar el despliegue de los factores protectores, que a su vez, brinda la oportunidad de establecer relaciones interpersonales y vínculos afectivos, aspectos que contribuyen al desarrollo social que determinará en gran medida el desarrollo y aprendizaje de los individuos.

1.2.2 RELACIONES INTERPERSONALES Y DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

Al hablar de desarrollo social se hace referencia habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción, etc.), como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal; siendo estas últimas objeto de nuestro interés.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995, en Monjas, 2000). El ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado (López, 1990).

En este proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. Así, observamos que el bebé desde que nace se muestra atraído por estímulos de origen social (López, 1990), lo que le facilitará el comienzo de las primeras relaciones con las personas más próximas a él.

La familia

El niño nace dentro de un contexto que es el familiar, el cual a su vez forma parte de una cultura. El proceso interactivo mediante el cual la familia moldea en cada uno de sus miembros la conducta, valores, metas costumbres, roles, conocimientos y motivos de la cultura a la que pertenece, se ha llamado *socialización*, que se considera parte de la adaptación biológica, siendo los individuos más hábiles y eficaces en la interacción social los que tienen mayor probabilidad de sobrevivencia (Hernández, 1999).

La socialización comienza, desde el establecimiento del primer vínculo que es el que se da entre la madre y su bebé. Seguidamente, y durante los dos primeros años, la

familia (o las figuras de apego en general) tiene una importancia capital para la conducta de relación interpersonal por distintos motivos; la familia es el contexto único, o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive y, por tanto, le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como llave para otros contextos decidiendo por ejemplo la incorporación al colegio o posibilitando contactos sociales con otros niños. Más adelante se extenderá progresivamente esa socialización a otros grupos de personas significativas, incluyendo sus iguales o compañeros (Hernández, 1999).

Con respecto a los vínculos afectivos el primero que insistió sobre el papel del apego sano en la génesis de la conducta resiliente fue Bowlby (1993). A partir de ello, ha despuntado la importancia y el interés por el tema, determinando que los vínculos afectivos que el bebé establece con las personas encargadas de su cuidado, generalmente los padres, se producen tempranamente y tendrán una importante repercusión en el posterior desarrollo del niño. La formación de estos vínculos es favorecida por la tendencia biológica que el bebé presenta desde su nacimiento por desarrollar un comportamiento que facilite la proximidad con sus padres. A partir de esto y con los cuidados constantes se va desarrollando entre el niño y su cuidador el apego, concepto que ha sido definido como el vínculo afectivo caracterizado por determinadas conductas como la proximidad, que implica desarrollar expectativas de accesibilidad e incondicionalidad en la relación y por unos sentimientos asociados a las personas con las que el niño está vinculado (López, 1990). Una adecuada relación produce sentimientos de seguridad, bienestar y placer asociados a la proximidad y contacto con la figura de apego. El individuo con un adecuado vínculo halla en la otra persona una base de seguridad a partir de la cual explorar el mundo físico y social y, a la vez, un lugar de refugio donde reconfortarse en las situaciones de ansiedad. Estas relaciones de apego también condicionarán su posterior desarrollo, constituyéndose en los primeros cimientos para las posteriores relaciones sociales (Bowlby, 1993).

Es importante tener en cuenta que el *apego seguro* y el clima familiar positivo y protector proporcionan seguridad y establecen las condiciones necesarias para ampliar

el marco de las relaciones sociales y en definitiva para desarrollar competencias y factores que protejan frente a adversidades futuras.

Trianes (1997), apela a tres razones para explicar cómo unas relaciones tempranas de *apego seguro* promueven competencia para las relaciones con los iguales:

1. El niño desarrolla expectativas sociales positivas, al considerar a otras personas como valiosas y a desarrollar apetencia de estar con otros.
2. El niño conoce la reciprocidad, ya que al recibir el cuidado incondicional del adulto, aprende la verdadera naturaleza de la relación empática, que transpone sin dificultad a las relaciones con iguales.
3. El niño desarrolla un sentido de valía personal y autoeficacia. Se siente valioso porque es querido. Estos sentimientos básicos sustentan en el niño autonomía, confianza en sí mismo, curiosidad, entusiasmo y afecto positivo, cualidades todas que le hacen atractivo para los iguales.

Contrario al *apego seguro*, Bowlby (1993) hace referencia a otras dos formas de apego desarrolladas entre los niños; el *apego ansioso-rechazante* y el *apego ansioso-avoidante*.

En el *apego ansioso-rechazante*, los niños se encuentran indecisos entre la búsqueda de la proximidad con su figura de apego o rechazar el contacto con ella. Los niños también se encuentran inseguros ante la incertidumbre de que la figura de apego pueda estar disponible o sensible cuando él o ella la necesiten. Es por esto que se reacciona de forma ansiosa y con aferramiento en el momento de alguna separación, por lo que se tienden a manifestar pasividad a la exploración exterior, reduciendo sus oportunidades de aprendizaje.

López (1990) menciona que a niños con este tipo de apego se les dificulta resolver problemas de forma independiente, estableciendo relaciones sociales con niños que los evitan, ignoran o lastiman, produciéndoles sentimientos de rechazo, por lo que buscan sentirse vulnerables, lo que a su vez les genera sentimientos de inseguridad y enojo.

Los niños con *apego ansioso-evitativo* tienden a rehuir de la madres después de haber regresado de alguna ausencia, sobre todo cuando esta situación se ha repetido (Bowlby, 1993). Este tipo de apego se desarrolla en niños y niñas que no confían en recibir respuestas satisfactorias ante la necesidad de ser cuidados, creyendo que recibirán una respuesta indiferente. Igualmente se puede llegar a mostrar una seudo independencia por la figura materna, detonando una falta de preocupación por ella.

Para López (1990), las relaciones interpersonales de los niños con apego *ansioso-evitativo* llegan a ser superficiales, pues tienden a comportarse de manera hostil y retadora, situación que tiene como consecuencia que sean rechazados por profesores y compañeros. Son individuos que al llegar a etapas más avanzadas al no haber internalizado cómo interactuar en el plano social, se muestran egoístas y poco empáticos por lo que sus relaciones llegan a ser lejanas, estereotipadas y frías.

Para cerrar este apartado, es necesario señalar que después de la familia, y desde los primeros años de vida la escuela será uno de los medios más importantes a través del cual el niño conseguirá sus aprendizajes que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social (Peña, 2007).

De esta misma forma, existen otros ambientes educativos de tipo no formal, como es el caso de Florecer Casa-Hogar, que no siendo escolares, ofrecen al niño una variedad de oportunidades de establecer relaciones interpersonales con su grupo de pares, en un ambiente familiar pero a la vez educativo, que contribuyen al desarrollo interpersonal y al aprendizaje de ciertas habilidades que difícilmente se pueden alcanzar fuera de la interacción social.

El grupo de pares en el desarrollo infantil

Pertenecer a un grupo es importante para cualquier ser humano ya sea para adquirir seguridad, status, poder o simplemente por afinidad o proximidad constante. Sin embargo cuando se trata de niños y adolescentes entra en juego más sustancialmente la aceptación y popularidad, pues ser miembro de un grupo puede brindar un

sentimiento de ser útil, de fortalecimiento de su propia imagen, y hacerlo sentir mejor consigo mismo.

Lo anterior pone de manifiesto que las relaciones entre iguales tienen un valor fundamental, influyendo en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños (Cubero. y Luque, 1990). A esto hay que añadir la influencia que la interacción entre compañeros tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trianes (1997) señala que la interacción entre iguales ha sido vista como:

- Ψ El contexto para progresar intelectualmente, ya que el punto de vista de otro niño puede hacer superar el egocentrismo infantil, llegando a una percepción más madura del hecho.
- Ψ El contexto para aprender a cooperar, respetar, guardar reglas, establecer turnos, y otras habilidades reguladoras de grupo que no tienen oportunidad de ser aprendidas en otros contextos.
- Ψ Facilitador de la adquisición de la toma de perspectiva, empatía, control de emociones y otras habilidades de control emocional.
- Ψ Facilitador de ayudas diversas. Se ha llamado apoyo social a la percepción de ser querido, ayudado, de contar con alguien para resolver problemas o simplemente realizar actividades.

Moreno (1990), apunta que el contacto con los iguales, especialmente los amigos, contribuye al conocimiento y validación del yo en cuanto que, a través de las actividades que con ellos se realizan (competitivas, cooperativas, resolución de conflictos, etc.) se facilita la reflexión sobre uno mismo, al considerar al yo desde la perspectiva de los otros como individuos psicológicos.

Los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, también de información; son fuente de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés o transición. Son personas con las que se comparten experiencias importantes; sirven como confidentes; promueven el desarrollo

de importantes competencias sociales y su influencia se extiende también al terreno del desarrollo cognitivo y el ajuste escolar.

Por lo anterior, es fácil comprender que la experiencia negativa con los iguales puede tener efectos casi dramáticos para quienes padecen aislamiento o rechazo de sus compañeros (Moreno, 1990).

Las relaciones de amistad entre los 6 y 8 años

En este apartado, se abordará brevemente las características de las relaciones con los amigos en los primeros años escolares, que corresponden a la población objeto de esta intervención.

Los pares, los profesores y el grupo de iguales van a convertirse en los agentes sociales más importantes y decisivos durante los primeros años de la escuela primaria. A través de las interacciones que establecen con todas estas personas, los niños van a ir diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales, obteniendo nuevas informaciones y recibiendo influencias que les permitan consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que habían empezado a configurarse en los años anteriores (Palacios e Hidalgo, 1990).

Para Moreno (1990), es a partir de los cinco años cuando se consolida el protagonismo de los iguales como agentes socializadores, estimando que el número de "buenos amigos" se incrementa de los años preescolares a los escolares, debido a que los niños pasan más tiempo juntos, con menos supervisión de los adultos, las relaciones de amistad se hacen más intensas, los grupos suelen estar formados por más miembros, más diversificados y coincidiendo en contextos y situaciones más diversas.

A medida que los niños van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen de sus amigos, haciéndose esta última, más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada (Moreno, 1990). De esta manera, los amigos empiezan a dedicarse más comportamientos positivos (hablan más, se prestan más

atención); dirigen sus conversaciones a necesidades mutuas, más que a fines egocéntricos, manifiestan más reciprocidad afectiva, más intensidad y mejor comprensión emocional.

Probablemente, la fuerza socializadora de los amigos está en que para los niños son muy importantes sus juicios, los respetan y se sienten seguros hasta el punto de admitir sus propios errores y cambiar; es decir, que a través de los desacuerdos, en el contexto de las relaciones de amistad, y a la vista del esfuerzo que se pone para resolverlos, se estimulan formas de pensamiento y de resolución de problemas más maduros (Moreno, 1990). Por lo anterior, los conflictos se vuelven menos graves, sus protagonistas son en general más explícitos a la hora de exponer sus desacuerdos y confrontar sus puntos de vista y, puesto que se trata de preservar la continuidad de una historia previa positiva, tienden a negociar o a abandonar la discusión más que a mantenerse firmes, tratando a menudo de encontrar soluciones equitativas para ambas partes.

Durante estos años de la escuela primaria, los amigos suelen tener la misma edad, el mismo sexo y unas ciertas semejanzas conductuales y actitudinales. Así, se ha comprobado afinidad entre amigos durante estos años en aspectos como: altruismo, adopción de perspectiva emocional, cortesía, sentido del humor, sensibilidad, madurez cognitiva en el juego, etc. (Moreno, 1990).

Para este mismo autor, a partir de los 6-7 años, el interés e implicación con alguien del otro sexo decrece marcadamente, hasta el punto de que tener un buen amigo o amiga del sexo distinto al propio puede ser objeto de burla por parte del grupo, quien suele atribuir tintes románticos a la relación.

Gottman y Parker, (en Santrock, 2006), señalan que es durante esta etapa de la niñez cuando las amistades realizan seis funciones:

- Ψ *Compañía*. La amistad proporciona a los niños un compañero cercano y de juegos, alguien que quiera pasar el tiempo con ellos y que se une para colaborar en actividades.
- Ψ *Estimulación*. La amistad ofrece información interesante, emocionante y divertida.

- Ψ *Apoyo físico.* La amistad proporciona tiempo, medios y ayuda.
- Ψ *Apoyo al yo.* La amistad ofrece la esperanza de contar con ayuda, motivación y críticas constructivas, que ayudan al niño a mantener una imagen personal de eficacia, atractivo y validez.
- Ψ *Comparaciones sociales.* La amistad proporciona al niño información acerca de su posición frente a otros y acerca de si sus actitudes están bien encaminadas.

A pesar de la importancia que tienen las relaciones de amistad en el desarrollo integral en todos los grupos de niños, hay algunos que experimentan dificultades para relacionarse con los demás. Independientemente de la edad, sexo, contexto, actividad o situación. Existen casos, que de forma esporádica y puntual, o bien en forma crónica, sufren o la pasan mal o no disfrutan cuando interactúan con las otras personas. También hay niños que la hacen pasar mal a los demás cuando se relacionan con ellos porque los menosprecian, los humillan, agreden o amenazan. Existe además un número creciente de niños que debido a múltiples y diversas causas presentan importantes dificultades en su relación cotidiana con los demás, quedando excluidos del proceso de enseñanza que permite la adquisición de la mayoría de las habilidades sociales, que mediatizan las relaciones interpersonales positivas.

1.2.3. LAS HABILIDADES SOCIALES

Definición y Antecedentes

Se ha comentado en el apartado anterior la importancia de las relaciones interpersonales para el desarrollo social en la infancia, ya que aquéllas constituyen un aspecto básico de nuestras vidas, funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos tanto como un fin en sí mismo. Pero el mantener relaciones adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata; puesto que se sabe que poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos con otras

personas, sin embargo, la calidad de esas relaciones vendrá determinada en gran medida por nuestras habilidades sociales (Monjas, 2002).

A pesar de que actualmente la importancia de las habilidades sociales en el funcionamiento interpersonal está ampliamente establecida, una revisión de la bibliografía arrojó que no existe una definición universalmente aceptada, única ni consensual por parte de todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que coinciden en una u otra característica intentando rescatar lo más relevante de esta capacidad, de acuerdo a la orientación teórica del autor que la formula.

Diversos autores consideran que la falta de acuerdo en cuanto a la definición de las habilidades sociales deriva de que no constituyen actitudes generalizadas, pues están determinadas culturalmente, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

A lo anterior, hay que añadir que el individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y su estilo único de interacción, por lo que claramente no puede haber un criterio absoluto de habilidad social, sino una serie de enfoques diferentes que pueden variar de acuerdo con el individuo. Siguiendo a Caballo (1993), dos personas pueden poner en práctica determinada habilidad social de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona puede hacer uso de una habilidad en dos situaciones similares, ambas con resultados diferentes.

En este punto, y antes de pasar a las definiciones encontradas, es importante mencionar que para este trabajo sólo se consideraron aquellas definiciones que consideran los tres componentes básicos de las habilidades sociales (cognitivo, afectivo y conductual) sin delimitarlas sólo a alguno de estos componentes.

Caballo (1993, p.6), define a las habilidades sociales como un "conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo

adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Para Trianes (1997, p. 17) “Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que conlleva a resolver una situación social de manera efectiva, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Influyen beneficiosamente en el desarrollo social a largo plazo y proporcionan aceptación y estima de parte de los agentes sociales; esta valoración externa es una garantía de aceptación social y desarrollo de habilidades más potentes además de proporcionar sentimientos de valía y competencia personal, lo cual es también condición saludable para el bienestar y felicidad”.

Félix (2007), conceptualiza a este tipo de habilidades como un conjunto de capacidades, competencias o herramientas aprendidas que nos van a permitir, establecer relaciones eficaces con el entorno, expresar ideas, emociones y sentimientos y así promover el desarrollo y la satisfacción de necesidades básicas.

Según Rangel (2009), la habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Así, las habilidades sociales han sido vistas como comportamientos o pensamientos útiles para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales.

Finalmente, la psicología social define las habilidades sociales como capacidades concretas, que son aprendidas y en donde influyen variables ambientales, lo que implica que tienen una dimensión cultural, una dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental).

Características de las habilidades sociales

El término *habilidad* que enmarca la definición, se utiliza para indicar que esta no es un rasgo de la personalidad.

Al respecto, Monjas (2000), enuncia que las habilidades sociales no son capacidades innatas con las que se viene al mundo, aunque hay un cierto componente biológico que pudiera favorecer u obstaculizar las relaciones iniciales con los progenitores y otras personas significativas, es probable que para la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales dependerá principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Estas experiencias de aprendizaje no siempre conducen a una conducta socialmente adecuada y resultan especialmente importantes durante las épocas de nuestra vida donde la posibilidad de elección del entorno social se encuentra muy restringida, épocas que coinciden con los periodos de mayor desarrollo físico, cognitivo y social.

Habilidades sociales en la infancia

Revisando la bibliografía especializada encontramos que el tema de las habilidades sociales en la infancia y adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social.

Existe pues un alto grado de consenso de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Son numerosas las investigaciones (Monjas, 2002; Trianes, 1997; Hernández, 1999; Moreno, 1990) que señalan la correlación existente entre las relaciones interpersonales positivas, mediadas por las habilidades sociales y los logros escolares, sociales y el ajuste personal y social.

Estas relaciones sociales infantiles son el escenario donde los niños adquieren una multiplicidad de habilidades sociales y de muchos otros contenidos, constituyendo un ámbito de juego, diversión, estimulación y aprendizaje. Más aún, la conducta interpersonal infantil va a afectar a la futura felicidad de los niños o a su inadaptación, según dichas relaciones sean positivas o problemáticas (Trianes, 1997).

En esta misma línea, Monjas (2002) enumera las principales funciones que tienen las habilidades sociales en la infancia, al constatar el rol y las funciones que tienen en el desarrollo de la competencia social y personal. Estas funciones son:

Ψ *Conocimiento de sí mismo y de los demás.* En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. El niño llega a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forman su autoconcepto. Las relaciones con los coetáneos proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás. Por ejemplo en el juego protagonizado o juego de roles los niños representan las relaciones sociales entre adultos y aprenden a conocer su mundo social. En suma, estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

Ψ Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás, destacando:

- a. *Reciprocidad.* En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.
- b. *Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas.* Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- c. *Intercambio en el control de la relación;* unas veces dirijo yo y otras el otro niño. Se aprende a dirigir a otros, pero también a seguir las directrices de otros.
- d. *Colaboración y cooperación,* lo que supone trabajar junto a otro/s niño/s, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
- e. *Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.*

De esta forma, si durante los años escolares, un niño carece de las habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá, en consecuencia, menos

contactos interpersonales (Hernández, 1999). En virtud de esa falta de contacto con los pares, también tendrá menos oportunidades de aprendizaje respecto a las habilidades sociales, las cuales serán presentadas a continuación, resaltando su agrupación por categorías.

División de las habilidades sociales en la infancia

Revisando en la literatura, la taxonomía en la que se basa el programa de intervención que se presentará más adelante, es la encontrada en Monjas (2002), donde la autora hace una propia selección de áreas y habilidades sociales que constituyen la competencia social, principalmente en la infancia.

Divididas en seis áreas principales, estas categorías generales de habilidades sociales comprenden dentro de sí un variado conjunto de habilidades y subhabilidades. Cada habilidad, que es global, puede ser subdividida por tanto, en un conjunto de habilidades más pequeñas, que facilitan su enseñanza y favorecen el aprendizaje. En dicha clasificación, las áreas y habilidades sociales no están ordenadas secuencialmente, pero dentro de cada área si existe una cierta progresión de dificultad. Es importante aclarar, que en la práctica no existe tal división, pero es útil presentarla por motivos didácticos y metodológicos.

Para fines del presente programa, se hizo una pequeña adaptación a la división original propuesta por Monjas (2002) reduciendo algunas áreas y renombrando subhabilidades. Tal fue el caso del área de habilidades de solución de problemas interpersonales, donde sólo se desarrollaron dos subhabilidades de las seis planteadas por la autora, considerando los aspectos iniciales que comprende este proceso: identificar y definir el problema y buscar alternativas de solución. En cuanto al renombre, sólo se consideraron aquellas subhabilidades que denotaban corte conductual; ejemplo de esto, la subhabilidad "reforzar a los otros" en la división original, para este programa fue considerada como "afirmaciones positivas a los otros".

Estas adaptaciones fueron consideradas por motivos metodológicos, tomando en cuenta la edad de la población y el paradigma teórico dentro del cual fue desarrollado el programa. En la figura 3 se desarrollan todas las áreas y habilidades contempladas.

<p>Área de Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Sonreír y Reír. Saludar. Favores. Cortesía y Amabilidad.</p> <p>Área de Habilidades para hacer amigos y amigas</p> <p>Afirmaciones positivas a otros. Iniciaciones sociales. Unirse al juego con otros. Ayuda. Cooperar y Compartir.</p> <p>Área de Habilidades conversacionales</p> <p>Iniciar conversaciones. Mantener conversaciones. Terminar conversaciones. Unirse a la conversación de otros. Conversaciones de grupo.</p>	<p>Área de Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones</p> <p>Autoafirmaciones positivas. Expresar emociones. Recibir emociones. Defender los propios derechos. Defender las propias opiniones.</p> <p>Área de Habilidades de solución de problemas interpersonales</p> <p>Identificar problemas interpersonales. Buscar soluciones.</p> <p>Área de Habilidades para relacionarse con los adultos</p> <p>Cortesía con el adulto. Afirmaciones positivas al adulto. Conversar con el adulto.</p> <p style="text-align: right;"><i>Fuente: Monjas, 2002.</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 3. Áreas de habilidades sociales y subhabilidades abarcadas en este programa de intervención.

1. Área de habilidades básicas de interacción social

El área de habilidades básicas de interacción social incluye habilidades básicas y esenciales para relacionarse socialmente, que casi siempre son parte de habilidades interpersonales más complejas.

Para Monjas (2002), este tipo de habilidades permitirán que el niño se maneje y desenvuelva en su entorno social diario, contribuyendo al éxito de sus interacciones; sin embargo, en algunos casos estas habilidades se consideran tan obvias, que se menosprecian y olvidan.

Dentro de esta área podemos encontrar las siguientes habilidades (adaptado de Monjas, 2002):

- Ψ *La sonrisa y la risa.*- Conductas que acompañan en determinadas ocasiones a las interacciones que se establecen con otras personas. La sonrisa suele mostrar aceptación, aprobación, agradecimiento, agrado y gusto. La sonrisa es una conducta no verbal que generalmente precede los inicios de cualquier

interacción y acompaña muchos de los contactos que tenemos con los demás. La risa señala que se está disfrutando y gozando de la interacción.

Ψ *Los Saludos*. Conductas verbales y no-verbales que generalmente preceden a las interacciones y suelen indicar que el niño reconoce, acepta y muestra actitud positiva hacia la persona a la que saluda. Generalmente son señales de que el niño ha advertido la presencia de la otra persona.

Ψ *Favores*. Conductas que implican pedir y hacer favores.

Ψ *Cortesía y amabilidad*. Conductas muy diversas a utilizar en las interacciones sociales con el fin de que la relación sea cordial, agradable y amable. Entre ellas están decir gracias, decir lo siento, pedir perdón, pedir disculpas, excusarse, decir por favor y pedir permiso.

II. Área de habilidades para hacer amigos

En esta área se abordan las habilidades que son cruciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. La amistad, entendida como relaciones marcadas por afecto positivo recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos y mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social, inician más interacciones sociales positivas y amistosas con sus iguales y reciben mayor cantidad de respuestas y propuestas sociales positivas de los compañeros. Son más sensibles a las necesidades y peticiones de ayuda de sus pares y responden más a las demandas y proposiciones de otros niños.

En esta área se comprenden las siguientes habilidades (adaptado de Monjas, 2002):

Ψ *Afirmaciones positivas*. Suponen decir o hacer algo agradable a otra persona (cumplido, comentario, felicitación o elogio). Puede ser algo referente a su aspecto, algo que esa persona dice, algo que esa persona hace o algo que ha

logrado. Dentro de estas habilidades se incluye también el recibir alabanzas y cumplidos.

- Ψ *Las iniciaciones sociales.* Conjunto de habilidades necesarias para empezar a interactuar con otra/s persona/s. Iniciar significa encontrar a alguien y pedirle que juegue, hable o realice una actividad con nosotros. Significa empezar a relacionarse con otra persona a través del juego, la actividad o una conversación.
- Ψ *Unirse al juego.* Significa entrar en un juego o actividad que están llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado.
- Ψ *Ayuda.* Se contempla en dos vertientes, pedir y prestar. Pedir ayuda significa solicitar a otra persona que haga algo por ti ya que tú solo no puedes hacerlo. Prestar ayuda supone hacer algo a otra persona porque no puede hacerlo ella sola y nos pide directamente que la ayudemos o, vemos nosotros que necesita ayuda.
- Ψ *Cooperar y compartir.* Cooperar supone que dos o más niños toman parte en una tarea o actividad común que implica reciprocidad. Implica la colaboración "de" y "con" otras personas para la realización de una actividad en común. Compartir implica principalmente ofrecer o dar un objeto a otra persona, utilizar conjunta y coordinadamente un objeto, prestar lo propio a los otros y pedir prestado a otros.

III. Área de habilidades conversacionales

Esta área agrupa un numeroso grupo de habilidades que permiten iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otra/s persona/s (iguales y/o adultos).

La importancia de estas habilidades se pone de manifiesto al comprobar que son necesarias en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente

con los otros y que converse con los demás. Por medio de la expresión verbal expresamos nuestros sentimientos, negociamos en un conflicto o saludamos. Además, en la infancia la conversación no es solo un medio esencial de participación sino también de aprendizaje.

Para Monjas (2002), esta área comprende las siguientes habilidades:

- Ψ *Mantener conversaciones.* Abarca desde el comienzo del intercambio verbal con otra persona, hablar durante un tiempo y hacerlo de tal manera que resulte agradable para los interlocutores. Para mantener conversaciones con otras personas se necesita poner en juego un variado conjunto de habilidades complejas como son habilidades de escucha activa, hacer preguntas, responder a preguntas, cambiar de tema, tomar y ceder la palabra o turnos en la conversación.
- Ψ *Unirse a la conversación de otros.* Significa entrar en una conversación que mantienen otras personas. Supone tomar parte en una charla ya iniciada. Dentro de estas habilidades se incluye también la respuesta cuando otro niño quiere unirse a nuestra conversación.
- Ψ *Conversaciones de grupo.* Incluye las habilidades necesarias para participar activa y adecuadamente en una conversación en la que intervienen varios niños.

En todas estas habilidades se contemplan tanto los aspectos de atención y recepción al interlocutor como los de expresión y emisión adecuada de mensajes, se enfatiza la importancia de la comunicación no verbal consistente y congruente con el mensaje verbal y se insiste en la necesidad de llevar a cabo un continuo intercambio entre los interlocutores.

Los contenidos de este área están muy conectados con el resto de las áreas y habilidades ya que muchas son requisito previo (es el caso de saber escuchar o pedir información) o soporte (expresar las propias opiniones) de otras habilidades.

IV. Área de habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

Dentro de esta área se trabajan contenidos como la asertividad (conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros). Cuando un niño que defiende y hace valer sus derechos, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones, hablamos de una personalidad asertiva, una de las metas que se busca al implementar este programa de intervención.

Las numerosas investigaciones existentes en este campo demuestran que los niños con buenas habilidades sociales tienen un buen autoconcepto y alta autoestima, se evalúan en términos positivos, son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos, expresan sus emociones y afectos de forma positiva y reciben y aceptan adecuadamente las emociones positivas y negativas de los demás. Todos los atributos antes mencionados, son considerados también factores protectores internos, que ayudan a mitigar los efectos de riesgo, favoreciendo la resiliencia.

En esta área se comprenden las siguientes habilidades (adaptado de Monjas, 2002):

- Ψ *Las autoafirmaciones positivas.* Implican decir cosas agradables y positivas sobre uno mismo, ya sea para sí, o ante otras personas cuando nos relacionamos con ellas. Pensar y hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño y favorece su autoestima, lo cual contribuye a una adecuada interacción social con los demás.
- Ψ *Expresión de emociones.* Significa comunicar a otra/s persona/s cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. Para expresar una emoción es necesaria la identificación de los propios sentimientos y emociones y su expresión. Dentro de estas habilidades se aborda la expresión de sentimientos positivos y negativos.
- Ψ *Recibir emociones.* Significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas. También supone responder a los

sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Dentro de estas habilidades se tiene en cuenta tanto la recepción de emociones positivas como negativas.

Ψ *Defender las ideas, opiniones y derechos propios.* Significa comunicar a otra/s persona/s la visión personal, punto de vista, ideas o postura respecto a determinados temas y situaciones, así como pedir que se respeten nuestros derechos. Bajo esta subárea se incluye el decir que no y rechazar peticiones que nos hacen otras personas, defenderse ante amenazas e intimidaciones, preguntar por qué, hacer y responder a quejas y reclamaciones, hacer peticiones y ruegos, manifestar los propios deseos y defender lo propio. Lo anterior siempre tomando en cuenta el respeto, aceptación y tolerancia hacia las opiniones y derechos de los otros.

V. *Área de habilidades de solución de problemas interpersonales*

En esta área se incluyen algunas de las habilidades que se han identificado como más relevantes para resolver los conflictos que se plantean entre los niños y sus iguales. En este proyecto en específico, conflicto se refiere a los incidentes surgidos entre las personas en sus relaciones cotidianas, ya sea con iguales y/o con adultos.

Los principales tipos de problemas que se plantean con los iguales en la infancia son los de aceptación, rechazo o negativa; de agresión, ataque físico y/o verbal; de apropiación y/o deterioro de las pertenencias, propiedades y objetos personales y otros (acusación, inculpación injusta, necesidad de ayuda, etc.)

La investigación en este tema evidencia que los niños con buenas habilidades sociales generan más alternativas de solución y estas son más relevantes y prosociales ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos (compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro).

Esta área comprende las siguientes habilidades (adaptado de Monjas, 2002):

Ψ *Solucionar problemas interpersonales.* Supone un proceso en el que uno mismo llega a resolver situaciones conflictivas de manera asertiva con otras personas.

Ψ *Identificar un problema interpersonal.* Significa reconocer que existe una situación conflictiva con otra/s persona/s y supone además, delimitar, describir y especificar exactamente cuál es el problema. También es necesario delimitar la meta o el objetivo que se quiere lograr. Para identificar y definir el problema es preciso, en primer lugar, reconocer que existe un problema, entender la situación problema y determinar la responsabilidad propia y ajena en el conflicto. También es necesario identificar las emociones y pensamientos propias y de los otros en esa situación (sensibilidad interpersonal).

Un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza de habilidades para resolver problemas cognitivo-sociales es el papel del adulto, pues este último sólo le enseñará al niño "cómo" pensar y no "qué" hacer, ayudando, orientando y guiando para que sea él quien resuelva los problemas. Cuando un niño busca y descubre sus propias alternativas de solución, hay más probabilidades de que las ponga en práctica que si el adulto le dice lo que tiene que hacer.

VI. Área de habilidades para relacionarse con los adultos

En esta área se incluyen una serie de habilidades que permiten y facilitan la relación adecuada y positiva del niño con los adultos. A pesar de que este tipo de relaciones son distintas de las interacciones desarrolladas con los pares, las habilidades necesarias para establecerlas, no son distintas de las que el niño usaría para con los iguales y que deberían ser parte de todas sus interacciones sociales en general. Así, se contemplan habilidades de todas las áreas anteriormente descritas, como la cortesía, los saludos, las afirmaciones positivas, las habilidades conversaciones, etc.

Como se pudo ver, la competencia social está constituida por gran variedad de habilidades sociales, tan sólo en la infancia, que a lo largo del desarrollo del individuo y sus experiencias, se van convirtiendo en actitudes cada vez más complejas, a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social (Peña, 2007). Sin embargo, es en la infancia, cuando estas habilidades sociales se adquieren más fácilmente y de ellas depende mucha de la adaptación del individuo a su entorno, razón importante para enseñarlas en las primeras etapas de desarrollo.

El Fomento de las habilidades sociales en los niños

Autores como Monjas (2002) y Rojas (2008) concuerdan en que la infancia es la etapa del desarrollo humano crítica para el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que estos años constituyen una época en que el aprendizaje social, cognitivo y de lenguaje se está desarrollando rápidamente, por lo que los niños están abiertos al aprendizaje y es más fácil su adquisición.

Para Moreno (1990), las habilidades sociales definen la competencia social del niño, y serán decisivas para definir su posición en el grupo de iguales, como popular, rechazado o ignorado, condición que inevitablemente mermará en su desarrollo personal y social a corto y largo plazo.

De esta manera, los niños populares suelen ser descritos como personas cálidas, cooperativas, prosociales, que rara vez son disruptivas o agresivas. Son especialmente eficaces a la hora de resolver conflictos (lo hacen de manera amigable) y se comunican con los iguales de forma sensible y madura. Además una característica significativa de estos niños es el comportamiento que manifiestan cuando tratan de ingresar en un grupo nuevo. Su estrategia consiste, básicamente, en hacerlo lentamente. Dentro del grupo son individuos que pueden ser activos, que sugieren cambios, que llevan la iniciativa, pero antes de eso ha habido un proceso que consiste en tomarse su tiempo hasta comprender el sentido de la actividad que el grupo realiza, adaptando su conducta al flujo de la actividad de los iguales (Moreno, 1990).

Contrario a los niños populares, cuyas interacciones están mediadas por habilidades sociales, se encuentran los niños ignorados y rechazados, cuya ausencia de amigos, escasas oportunidades para establecer relaciones y la exclusión del grupo de iguales, los priva de la oportunidad de aprender y ensayar habilidades sociales, con lo que se da fuerza a una especie de círculo vicioso: son niños rechazados/ignorados por tener poca competencia social, con lo cual tienen menos oportunidades para aprender nuevas habilidades sociales y, en consecuencia, a manifestar, de nuevo, habilidades sociales poco -y cada vez menos- adaptativas (Moreno, 1990).

Para este mismo autor, los niños ignorados se caracterizan por ser menos sociables, agresivos y disruptores que los promedio, interactuando menos con los otros. No son

niños locuaces, hacen menos intentos que los promedio para entrar en un grupo de juego, permanecen a su alrededor sin hacer nada por entrar, incluso pueden reaccionar con timidez ante la oferta de compañía de otros y con frecuencia juegan solos. Son niños que no tienen realmente habilidades para formar relaciones con los otros, que deliberadamente evitan a sus iguales, que manifiestan conductas inapropiadas en su presencia, que muestran señales evidentes de baja autoestima, de una alta ansiedad en los encuentros sociales, o hipersensibilidad para aguantar bromas, entre otras actitudes (Moreno, 1990).

Los niños rechazados manifiestan conductas que son temidas o evitadas por sus iguales. Claramente, lo que mejor predice el rechazo es la agresión, especialmente la que no es provocada y que pretende dominar y controlar a los otros y sus recursos. Además los niños rechazados tienden a no mostrar cooperación y a criticar las actividades del grupo, a manifestar pobres habilidades de resolución de problemas y poca conducta prosocial (Moreno, 1990).

Cuando el rechazo social está determinado por la conducta agresiva del rechazado, una de las consecuencias que se observa insistentemente se relaciona con el comportamiento delictivo, siendo los niños más agresivos y los rechazados por ese motivo durante más largo tiempo, los que tienen mayor riesgo de convertirse en delincuentes. Ello se relaciona en buena medida con la tendencia de estos chicos de faltar a clase, a asociarse mientras tanto con otros con características semejantes a las suyas, con mucho tiempo por delante, sin ninguna responsabilidad o tarea que realizar, sin supervisión de adultos, etc.; todas estas circunstancias les van a facilitar su implicación en actividades antisociales y de reacción a las normas. Además, el hecho de faltar al colegio, de meterse en líos y de asociarse con otros compañeros igualmente estigmatizados puede contribuir a ir creando en ellos conciencia de una cierta identidad de marginalidad que les puede llevar a actuar en consecuencia (Moreno, 1990).

Para explicar la falta de habilidades sociales en la infancia, generalmente se esgrimen dos modelos explicativos: uno es el modelo de interferencia y el otro el modelo de déficit (Gresham 1988 en Monjas, 2000).

Bajo la hipótesis de interferencia, se esgrimen varios de los modelos explicativos que afirman que la persona tiene, o puede contar con determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución (Monjas, 2000). Entre las variables interferentes se reseñan pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades para ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor (puede ser inadecuado por estar ausente, ser significativamente deficitario o excesivo en intensidad, duración o frecuencia), atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, entre otras.

Según el modelo de déficit de habilidad, los problemas de competencia social se explican porque la persona no cuenta con las habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; es decir, no sabe porque nunca lo ha aprendido, o porque no tenga el conocimiento sobre las actitudes culturalmente apropiadas en su contexto. En psicología infantil éste ha sido el modelo explicativo más utilizado y del que se han derivado múltiples acercamientos de enseñanza (Monjas, 2000). Existen distintas explicaciones de por qué la persona no dispone de las habilidades interpersonales deseadas, siendo la más resaltante la falta de oportunidades de aprendizaje.

Con respecto a este último punto, es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje.

Para concluir con este apartado es importante mencionar la importancia de las relaciones sociales y las interacciones en el desarrollo social de los niños, ya que las conexiones, redes, vínculos y buenas relaciones con familia, amistades cercanas y otras personas relevantes son factores protectores externos; y a su vez, la capacidad para establecer este tipo de relaciones interpersonales, es un factor protector interno, ambos elementos resilientes que permiten poder afrontar la adversidad de una forma más efectiva.

Sabiendo lo anterior, este programa de intervención buscó promover la conducta resiliente, fomentando las habilidades sociales de convivencia en los niños a través de un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad, tema que será abordado en páginas siguientes.

1.2.4. LA CREATIVIDAD

El arte, la ciencia, la tecnología y la filosofía tienen su fundamento en la capacidad humana conocida como creatividad, la cual implica generación, transformación, expansión de los campos conceptuales estéticos y/o racionales y trascendencia. A lo largo de la historia de la humanidad la creatividad ha jugado un papel muy importante, pues no sólo ha permitido la adaptación a las condiciones cambiantes del entorno sino que también ha permitido transformarlo y contribuir a éste con productos estéticos y productos novedosos, de gran valor social que en determinados momentos trascienden el contexto histórico social en que se vive (Betancourt, 2008).

Dicha capacidad, evidentemente está sujeta al entorno social, siendo este último causa y efecto de la creatividad hasta el punto que forma parte de su naturaleza, pues está presente no sólo en la persona, sino en el proceso, ambiente y comunicación (De la Torre, 2006). Así, la creatividad no ocurre por azar, sino que viene profundamente influenciada por factores ambientales, considerando los momentos de creación como resultados de complejas circunstancias sociales.

En esta misma línea, Dabdoub (2008), apunta que la creatividad depende de múltiples factores y no exclusivamente de habilidades de pensamiento. Por lo anterior y para lograr su desarrollo, no sólo mediarán aspectos internos, afectivos y cognitivos de los individuos, sino que estos entrarán en interacción con múltiples factores externos a las personas, como las condiciones del contexto o clima en que se desenvuelven, que pueden llegar a favorecer u obstaculizar el desarrollo de esta capacidad.

Es importante mencionar también que la creatividad no es una facultad distinta de la Inteligencia común (Sabater, 2006). Es más bien, una dimensión integrante de la Inteligencia, que implica un predominio del pensamiento divergente, el cual lleva a soluciones insólitas y es pluridireccional, dúctil y adaptable y que a diferencia del pensamiento convergente no implica una solución única, sino una variedad de respuestas posibles ante un sólo estímulo (Guilford, 1967). Este tipo de pensamiento, supone además, fluidez, o capacidad para generar gran cantidad de ideas; flexibilidad, o capacidad para cambiar de una perspectiva a otra; y originalidad a la hora de escoger asociaciones inusitadas de ideas (Csikszentmihalyi, 1998).

Igualmente destaca que la creatividad no es igual que pensamiento creativo, pues la creatividad de una persona, además del pensamiento creativo (fluido, flexible, original), comprende motivaciones, intereses y varios rasgos de carácter (Flores, 2004).

Definición y Antecedentes

La creatividad es un fenómeno inherente a la evolución humana, por lo que ha sido estudiada desde diversas disciplinas y según el punto de vista del autor en cuestión. En la práctica, cada sujeto, y aun la misma persona en momentos diversos según el contexto, experimenta un mismo acontecimiento de forma distinta según su personalidad. Y un mismo factor puede actuar en sentidos opuestos según las circunstancias y el individuo.

De igual forma, la historia de la creatividad ha estado vinculada a diversidad de conceptos, atribuciones e idiosincrasias, siendo a partir de finales del siglo XIX que resultó importante para los investigadores deslindar el papel de la herencia biológica y la influencia del medio en el desarrollo de la creatividad (Dabdoub, 2009).

Fue Galton (1869 en Dabdoub, 2009) quien analizó las características de las familias de personas identificadas como muy creativas en su época para identificar si había alguna consistencia en dichas habilidades a lo largo de las diferentes generaciones, pues se rehusaba a pensar que las experiencias tempranas, o que el contexto sociocultural, tuvieran un rol importante en el desarrollo de las habilidades creativas.

Así, los resultados de Galton, no fueron decisivos, pero sí abrieron la puerta al estudio empírico sobre creatividad.

A principios del siglo XX surge un creciente interés por contar con instrumentos psicométricos que permitieran identificar a las personas más destacadas por su "genialidad" (Terman, 1906 en Dabdoub, 2009), pero fue hasta la década de 1950 que los investigadores empezaron a separar el estudio de la creatividad de las pruebas de inteligencia.

Guilford (1967), plantea por primera vez que la creatividad es un aspecto de la inteligencia independiente de las mediciones de coeficiente intelectual, pues éstas en general proponen tareas que involucran respuestas convencionales, respuestas únicas que se consideran correctas. Así, abordó el estudio de la creatividad desde una aproximación multifactorial para identificar las operaciones mentales y habilidades involucradas, tanto en la inteligencia como en el pensamiento creativo. A partir de sus estudios, desarrolló su modelo de estructura del intelecto, identificando varios factores relacionadas con la inteligencia y la creatividad. De igual forma, este autor señala que la creatividad es la clave de la educación en su sentido más amplio y la solución de los problemas más graves de la humanidad, por lo que es necesario que las capacidades creadoras se mantengan frescas y la estimulación de la creatividad sea un imperativo de tipo cultural.

Torrance (1977) señala que la creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados.

Carl Rogers (1978), ha dicho que el proceso creativo supone la aparición de un producto original, en una relación que surge, por una parte, de la unicidad del individuo y, por otra, de los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de su vida, admitiendo que la creatividad existe en todos los individuos y solo espera las condiciones propicias para liberarse y expresarse.

Añade este autor, que la seguridad psicológica inherente a todo proceso creativo puede establecerse mediante tres procesos, que son:

1. *La aceptación incondicional del individuo.* Siempre que un docente o facilitador siente básicamente que éste es valioso por derecho propio y en su propio desarrollo, estimulará la creatividad. Tal vez una actitud solo puede ser genuina cuando el docente (padre, madre, familiar, médico, etc.) capta las potencialidades del niño y pueden depositar en él una fe incondicional, cualquiera que sea su estado actual.

2. *Crear un clima carente de evaluación externa.* Cuando dejamos de juzgar al otro individuo en función de nuestros propios criterios de evaluación, fomentamos la creatividad, ya que la evaluación es siempre una amenaza, siempre crea una necesidad de defenderse y determina que el individuo niegue el acceso a la conciencia de algún sector de la experiencia.

3. *Comprensión empática.* Se debe procurar entender la conducta de un individuo y a él mismo desde su propio punto de vista. Si así se hace, entonces, será posible que el otro se sienta seguro y así dejar en libertad a su auténtico sí mismo y permitirle expresar formaciones nuevas y variadas en su relación con el mundo. En esto reside el estímulo básico de la creatividad.

En este punto es necesario afirmar que dentro del presente programa estos tres puntos fueron retomados permitiendo promover la creatividad en los niños participantes.

En otra línea, De la Torre (1997, p.60) conceptualiza a la creatividad como "la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas". En su concepción de la creatividad, ésta es vista como un "potencial humano" capaz de activarse en cualquier persona y no como un acto consumado, sino siempre latente para generar más creación y con ello realizar transformaciones personales en el entorno. Es por ello que considera fundamental promover la creatividad desde la juventud para hacer de ésta una forma de vida y así enriquecer la sociedad.

Para Csikszentmihalyi (1998, p.23) la creatividad "es un proceso por el cual dentro de la cultura resulta modificado un campo simbólico". Dicho proceso obedece a la interacción de dos elementos; por un lado se desarrolla individualmente, pero concede mayor importancia al contexto sociocultural. Por ello distingue a la creatividad de la persona creativa al considerar que la primera se refiere a "cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo" (op Cit., p. 47); mientras que la persona creativa es "alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo" (op Cit., p. 47).

Dabdoub (2009, p. 19), apunta como creatividad a una "propiedad emergente de un fenómeno complejo que se ve plasmada en resultados novedosos, originales y pertinentes, la cual es resultado de la interacción de componentes afectivos, procesos cognoscitivos, subjetividad y experiencia de cada individuo en determinado contexto". Según esta autora, para que emerja esta propiedad, interactúa la persona, con todas sus características, habilidades y actitudes y la forma como realiza el proceso creativo en determinado contexto.

Finalmente y para Vigotsky (2001), la creatividad está definida como una actividad humana generadora de algo nuevo, reflejo de algún objeto del mundo exterior, de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que vive y se manifiesta únicamente en el ser humano. Al mismo tiempo, afirma que todo lo creado por el hombre, todo el mundo de la cultura, es producto de la imaginación y creación humana, basado en la imaginación. Existe creación no sólo allí donde se originan los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca. El combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre. Cuanta más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.

El proceso creativo

Fases del proceso creativo

Wallas (1926 en Dabdoub, 2008) investigó distintas fuentes en las que reconocidos artistas o científicos reportaban sus experiencias personales en relación con el acto creativo. Concluyó que el proceso creativo se desarrolla básicamente en cuatro fases, que han sido tomadas como referencia para desarrollar diversas estrategias orientadas a favorecer el proceso creativo. Estas fases son:

1. *Fase de preparación.* La persona analiza e investiga la información que puede ayudarle a solucionar un problema o a atender la necesidad que se ha planteado, de manera que se requiere de sensibilidad en la percepción y mantener una actitud de apertura e ingenuidad. Esta etapa de búsqueda inicial se asocia con un estado emocional de tensión y de gran energía. Los conocimientos, las ideas y las observaciones recabadas en esta fase constituyen los cimientos para la generación de conexiones novedosas. De la Torre (1997) agrega que es un momento en el que se cuenta con muchas ideas y asociaciones, aunque la atención se encuentra dispersa.

2. *Fase de incubación.* Especie de alejamiento consciente del problema, ya que se considera que el trabajo mental continúa, pero en un nivel inconsciente. Cada persona puede encontrar diferentes recursos para lograr este alejamiento del problema y una manera de hacerlo es involucrarse en otra actividad. El propósito es lograr un estado de relajamiento y la suspensión del trabajo consciente para facilitar que todas las ideas y los conocimientos obtenidos en la fase de preparación se asocien de forma novedosa e inesperada, y esto conduce a la tercera etapa.

3. *Fase de iluminación.* En esta etapa el creador se encuentra desarrollando su idea, centra su atención en ella y muchas veces ocurre que la persona alcanza un estado de flujo en el que las emociones y las funciones cognitivas están canalizadas en la realización de la tarea; además, el grado de atención es tal que se pierde la noción de tiempo y espacio así como de "sí mismo" (De la Torre, 1997). Esta etapa está asociada con un estado de alegría y gozo por el hallazgo obtenido después del período

de espera y ansiedad que pueda representar la incubación (Wallas, 1926 en Dabdoub, 2008).

4. *Fase de verificación.* Requiere la comprobación y configuración del producto creativo. En esta fase también se lleva a cabo un trabajo conscientemente orientado y en el cual se pueden emplear diversas técnicas. Aquí es de suma importancia considerar la confrontación de ideas creativas con el entorno y la presentación de dichas ideas en alguna forma objetiva que permita su comunicación. En esta fase la persona puede experimentar una gran satisfacción interior y diversas emociones como la alegría, tranquilidad, alivio, etc. (De la Torre, 1997).

Es importante aclarar que aun cuando las fases de Wallas han sido reconocidas y aceptadas en el ámbito de estudio de la creatividad, no se deben considerar como un proceso lineal.

Niveles del Proceso Creativo

Diversos autores han ofrecido diferentes propuestas para explicar la evolución del proceso creativo, que manifiestan más o menos las mismas características del proceso, contribuyendo en desmitificar en cierta medida el proceso creativo, y ayudar a más personas a entender que cada uno puede involucrarse en el proceso creativo en diferentes circunstancias de su vida y que puede hacerlo de manera más consiente y positiva (Dabdoub, 2009).

Siguiendo a Taylor (en Sabater, 2006), podrían señalarse los siguientes niveles:

1. *Expresión.* Representa el nivel más bajo abierto a la originalidad. El producto de la creatividad en este nivel está constituido por una forma de expresión personal, liberada de estereotipos sea cual sea el medio de expresión utilizado (lenguaje, pintura, música, etc.).

2. *Producción.* En este nivel importa la síntesis de forma y contenido. La acción creadora se ha concretado en una realización artística, científica, social, técnica, etc., en la cual el sujeto muestra un dominio sobre los materiales utilizados.

3. *Descubrimiento*. Toda producción o proceso pueden desembocar en algo nuevo.

4. *Innovación*. Es un tipo de invención que mejora lo conocido. Supone una aportación concreta en el campo científico o artístico que exige una reestructuración de lo conocido y una nueva manera de considerarlo. El proceso y el método de elaboración también son originales.

5. *Emergencia*. Consiste en la aportación de algo radicalmente nuevo o desconocido para la sociedad y la cultura en que se vive.

El Producto Creativo

El producto implica la culminación de todo proceso creativo, teniendo en cuenta que los productos no siempre son objetos físicos, pero sí tienen una existencia independiente de la persona que los produce ya que de alguna manera sólo pertenecen al creador en tanto el proceso creativo se está desarrollando y una vez que éste termina, dejan de estar ligados a las personas (Romo, 1997).

A este respecto, es fundamental contar con criterios e indicadores que permitan evaluar si el producto o los resultados generados pueden considerarse creativos (Dabdoub, 2008), siendo necesario considerar el contexto en que el producto se desarrolla o el contexto para el cual es creado (Dabdoub, 2009).

Basado en Besemer (1984 en Dabdoub, 2008), De la Torre (1997) y Romo (1997), a continuación se ofrece una serie de criterios que permiten valorar si un producto es creativo o no, estos son:

1. *Novedad*. Se define como el grado en que un producto es nuevo en términos del número y la extensión de nuevos procesos, nuevas técnicas, nuevos materiales o conceptos incluidos, o de los efectos que ese producto tenga en futuros productos creativos. Para comprender este criterio, se incluye una serie de indicadores (Dabdoub, 2008):

Ψ *Germinal*. El producto es capaz de sugerir futuros productos creativos.

Ψ *Original*. El producto es inusual e infrecuente en un ámbito similar por gente con experiencia y entrenamiento similar.

Ψ Transformacional. El producto es tan revolucionario que fuerza a incursionar en la forma en que los usuarios, oyentes u observadores perciben la realidad.

Ψ Originalidad. Supone que un producto es original, sugerente y sorprendente (De la Torre, 1997).

2. *Resolución*. Se refiere al grado en que el producto satisface las necesidades de la situación o problema. Los indicadores de esta característica del producto son los siguientes (Dabdoub, 2008):

Ψ Adecuado. El producto da respuesta de manera satisfactoria a las necesidades de la situación problemática.

Ψ Apropiado. La solución encaja o se aplica a la situación.

Ψ Lógico. El producto o la solución siguen las reglas aceptadas y entendidas por la disciplina.

Ψ Útil. El producto tiene claras aplicaciones prácticas.

Ψ Valioso. El producto es juzgado por los usuarios, oyentes y observadores como valioso, porque satisface una necesidad económica, física, social o psicológica.

3. *Elaboración y síntesis*. Se refiere al grado en que el producto combina diferentes elementos con un desarrollo bien detallado de un modo holístico e integrado. Es posible decir que este criterio se refiere a la calidad del producto. Los indicadores para este criterio son (Dabdoub, 2008):

Ψ Atractivo. El producto llama la atención del observador, oyente o usuario.

Ψ Complejo. El producto o la solución contienen muchos elementos en uno o varios niveles.

Ψ Elegante. La solución se expresa de manera refinada.

Ψ Expresivo. El producto se presenta de manera entendible.

Ψ Orgánico. El producto tiene un sentido de totalidad acerca del mismo.

Ψ Bien estructurado. El producto ha sido trabajado y revisado meticulosamente para desarrollarlo a su nivel más alto posible.

4. *Área de aplicabilidad.* Se relaciona con la capacidad del producto creativo de generar actividad creadora adicional tanto para el sujeto creador como para los otros que se ven influidos por la obra (Romo, 1997).

Perfil de personalidad asociado a un alto potencial creativo

Conocer las características de las personas altamente creativas permite conformar un marco de referencia para saber cuáles son las habilidades y actitudes que se deben nutrir por medio de la enseñanza (Dabdoub, 2008).

Guilford (1967), fue el primero en dar a conocer las características de las personas creativas, refiriéndolas como producto de la conjugación de diversos factores. Algunas características, retomadas también por otros autores como Torrance (1977) y Dabdoub (2008), son:

1. *Fluidez de Pensamiento.* Consiste en la capacidad de recuperar información de la propia memoria y se encuentra dentro del concepto histórico de la información aprendida, es la aptitud de producir una gran cantidad de ideas y respuestas diferentes en un tiempo determinado. Las personas creadoras se diferencian de las que no lo son porque sus pensamientos no son rígidos y fluyen libremente.

2. *Flexibilidad.* Consiste en la capacidad para romper esquemas, para ver las cosas de manera no usual (Dabdoub, 2008); es la posibilidad de cambiar, transformar y renovar, implicando la necesidad de olvidar principios arraigados y observarlos desde otras perspectivas, por ello la flexibilidad es de dos tipos: adaptativa (manera de solucionar problemas) y espontánea (es más frecuente y se relaciona con la inspiración y ocurrencia instantánea) (Guilford, 1967).

3. *Originalidad de Ideas.* Ser original significa mantenerse separado de las corrientes de moda; tener una suerte de instinto para lo nuevo y seguir reflexionando cuando los demás dejan de hacerlo (Guilford, 1967). Es la habilidad de generar ideas novedosas o poco usuales, tomando como referencia el contexto donde se presenta (Dabdoub, 2008).

4. *Sensibilidad* para identificar problemas. Permite al individuo encontrar oportunidades para aplicar su creatividad. Se vincula con la capacidad de extraer los aspectos relevantes de una situación y encontrar formas novedosas para definir el problema (Dabdoub, 2008).

5. *Comunicación*. Es la capacidad para expresar ideas o pensamientos a los demás, es anticiparse a lo que otros piensan, sienten y no han sabido o podido expresarlo adecuadamente (Guilford, 1967).

6. *Elaboración*. Está dada por el nivel y la riqueza de detalles, la complejidad y desarrollo de las ideas que matizan la creación original (Guilford, 1967). Para Torrance (1977) es la capacidad de completar la representación sustancial con detalles significativos, típicos y reveladores.

7. *Análisis y síntesis*. Son dos habilidades importantes para el proceso creativo. Por un lado, el análisis permite identificar las partes que componen una situación o realidad. El elemento novedoso en este proceso consistiría en identificar múltiples y variadas perspectivas para proceder a la "fragmentación" de un problema, y se complementaría con la síntesis en la medida que se logra una integración de las partes de acuerdo con una nueva configuración. La síntesis implica una integración del conocimiento que articula una totalidad orgánica y abarca procesos como la observación, la imaginación, la empatía, etcétera (Dabdoub, 2008).

Por otra parte, Chávez (2006), con base en la revisión teórica de diversas fuentes, propone un perfil que consiste en una elevada excitabilidad exploratoria (la cual implica que la exploración es la respuesta frecuente ante la novedad), una baja evitación del daño (lo cual significa que los individuos altamente creativos tienden a ser optimistas, sin miedo cuando enfrentan la incertidumbre y no fácilmente se cansan), una elevada persistencia (tienden a persistir en sus objetivos aún a pesar de enfrentar circunstancias adversas), una muy elevada auto-dirección (muestran una alta dirección a metas y plenitud de recursos para llevarlo a cabo) y, una alta cooperatividad.

De la Torre (1997) considera que la personalidad creadora implica: sensibilidad a los problemas, deficiencias, fallos y mejoras; autonomía e independencia de criterio; buena

imagen de sí mismos (conciencia de sí mismos, de quiénes son, qué quieren y hasta dónde pueden llegar); alto nivel de aspiraciones y exigencias; empeño y constancia en el trabajo; a lo que le suma otros rasgos destacados como: imaginación, intuición, originalidad, sensibilidad, independencia, iniciativa, inteligencia, preparación, ingenio, tenacidad, curiosidad, abstracción, apertura a la experiencia, adaptabilidad a lo nuevo, sentido del humor, agilidad asociativa, variabilidad de ideas, idealismo, dominancia, autosuficiencia, reserva, sencillez, seguridad y despreocupación de las normas sociales.

Se concluye este apartado dejando en claro que todos los rasgos característicos de las personas creativas, anteriormente expuestos, difícilmente se encuentran reunidos en una sola persona, y lo que más determinará estas características y el nivel que será alcanzado por el individuo., entre otras cosas, será el ambiente en donde la persona crece y se desarrolla. El paradigma que apunta hacia la trascendencia del ambiente en el proceso creativo es el tema a tratar a continuación.

El enfoque sociocultural y la creatividad

En lo que respecta a las teorías de la creatividad, es reciente el tratamiento "objetivo" que se ha hecho de este fenómeno multifacético y son muchos los abordajes desde los que ha sido estudiada. Sin embargo, para fines de este programa, sólo se abordará el enfoque sociocultural, ya que es dentro de este paradigma bajo el cual se encuentran sentadas todas las estrategias utilizadas para el fomento de la creatividad en los niños.

Ya Vigotsky (2001), había dado cuenta de que el proceso creativo a primera vista parecía provenir del interior del individuo, pero que en realidad la influencia del medio externo es determinante del grado de creatividad que la persona es capaz de manifestar, pues "si la vida que le rodea no le plantea al hombre tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora" (p. 35) Además, señala que el nivel creativo está supeditado al grado de desarrollo que la cultura haya alcanzado previamente y concluye que "la obra creadora constituye un

proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes" (p. 37).

Continuando con sus planteamientos, Vigostky (2001) hace hincapié en señalar a la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea como base de toda acción creadora. Para este autor, el ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, ciertamente nada podría crear.

De manera similar, De la Torre (1997) retoma tres dimensiones o fases de la creatividad, compatibles con este enfoque: persona-producto (capacidad de tener ideas propias y comunicarlas), proceso (transformación del medio o de la información dada por la cultura) e interacción persona-medio (interacción entre factores intrínsecos -como las aptitudes, intereses o motivaciones- y extrínsecos -que incluyen las condiciones del ambiente y situacionales-). De esta forma, tanto nuestra capacidad cognoscitiva como creativa se construyen a través de dicha interacción con el medio el cual a su vez es modificado.

En esta misma línea, Csikszentmihalyi (1998), afirma que la creatividad sólo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por el campo, el ámbito y la persona.

Ψ *El campo.* Se refiere a la disciplina en la que se está trabajando, la cual constituye todo un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser las matemáticas, la pintura, la literatura, la música, etcétera.

Ψ *El ámbito.* Se refiere a la cultura en que se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes emitirán un juicio de los productos considerados o no como creativos. A su vez, no podemos olvidar que estos expertos comparten un conocimiento simbólico de una sociedad particular.

Ψ *La persona.* Se refiere al talento individual, en el que la combinatoria de símbolos de determinada área de dominio, resulta en un producto innovador. Esta parte incluye también todos los recursos y estilos cognitivos que utiliza la persona en

un momento de creación, así como los rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca, siendo este último uno de los aspectos más importantes en la actividad creadora.

A pesar de que el entorno sociocultural es un factor fundamental en el surgimiento de la creatividad, también, es en sí mismo origen de obstáculos que pudieran llegar a entorpecerla, priorizando las normas sociales y de aceptación convencionales.

Obstáculos a los que se enfrenta la enseñanza de la creatividad

Todo ser humano tiene la capacidad de crear, y para comprobarlo basta con referirse al fenómeno universal de poder trascender, desafiar y transformar la realidad y que se presenta claramente en la etapa infantil. Sin embargo, a medida que el niño crece, aproximadamente desde el tercer año de primaria y hasta convertirse en adulto, desarrolla características en su personalidad que frenan al pensamiento creativo.

Al respecto, Betancourt (2008) enlista una serie de obstáculos individuales, tanto emocionales como cognitivos, que limitan la capacidad creadora de las personas, a favor de la seguridad y comodidad social que ofrecen. Entre ellos destacan:

Ψ *Sentimientos de inferioridad.* Es la falta de lo conocido lo que provoca un miedo al confiar en uno mismo, y lleva a encerrarse en lo conocido. Por tanto, se produce en el individuo sentimientos de dependencia, que coartan la libre expresión.

Ψ *Necesidad de conformidad.* Es la búsqueda de seguridad basándose en el orden y las normas, debido al miedo a ser diferente y no encajar en los patrones culturales y que conduce a no querer salir de lo cotidiano.

Ψ *Limites autoimpuestos.* El individuo sin motivo alguno o por la idea errónea de que sólo unos cuantos pueden ser creativos, tiene la firme convicción de no ser creativo o no poderlo ser.

Ψ *Alteraciones emocionales.* Perturban la conciencia y la receptividad. Es el temor de exponer las ideas frente a los demás, ahoga toda espontaneidad ocasionando

inseguridad y desconfianza y está, a su vez, genera inhibición. Todo lo anterior provoca una falta de interés y perseverancia para llegar a la solución del problema.

Ψ *Rigidez perceptiva y de pensamiento.* Mantener una misma estructura perceptiva bloquea la mente en la búsqueda de soluciones distintas. La obstinación en una línea de pensamiento llega a producir gran número de respuestas seriadas y paralelas pertenecientes a una misma categoría.

Se dejará en claro, que los obstáculos cognitivos tanto individuales como sociales se generan principalmente a partir del aspecto sociocultural, es decir, son producto de la exigencia social con respecto al comportamiento que se debe cumplir. Esta restricción hace sentir al niño (o grupo de niños) limitado y observado, y lo conduce, con una visión rígida a realizar tareas que son de mayor aceptación, aun cuando muchas veces le sean ajenas, lo que no permite abordar situaciones desde diferentes ángulos para dar soluciones efectivas, nuevas y sorprendentes.

De los obstáculos colectivos destacan (Betancourt, 2008):

Ψ *Sobrevaloración de la competencia y cooperación.* La sociedad da una excesiva importancia a estos términos, lo que disminuye la propia iniciativa, los recursos y la creatividad porque pueden llevar a la persona a perder de vista su objetivo social ante el hecho individual que lo enfrenta a los otros.

Ψ *Orientación hacia el éxito.* Nuestra sociedad sobrevalora el éxito o el triunfo más que la satisfacción propia.

Ψ *Represión del potencial creativo.* Reprimido en la mayoría de los individuos desde su ingreso a la escuela.

Ψ *Castigar la curiosidad.* Impedir al niño preguntar, experimentar, explorar y probar ideas, así como sancionarlo cuando averigua de diferentes formas los misterios del mundo, lo que lo obliga a tomar una actitud pasiva y receptiva.

Ψ *Enfoque excesivo en la capacidad de inteligencia.* Se pasa por alto el talento creador, procurando sólo la estimulación de los niños "Inteligentes".

Ψ *Enajenación social y educativa.* El alumno no se considera como el factor activo, tomando una actitud pasiva que frena el desarrollo de su reflexión sobre lo que ocurre en la sociedad.

Ψ *Valoración social y educativa del producto creativo.* Es el rechazo a todas aquellas situaciones que se salgan del criterio o norma de validez de acuerdo al contexto en que aparecen. Así los productos que se adecuen más a la tradición educativa serán los que se valoren, mientras que los originales serán criticados, puestos en duda o rechazados.

Ψ *Presiones a favor del conformismo.* Se elogia la aceptación y el acatamiento en lugar de la observación crítica.

Ψ *Énfasis en una actitud autoritaria.* Anula la espontaneidad y encuadra los comportamientos a las reglas irracionales, debilitando el pensamiento creador.

Ψ *Insistencia en respuestas correctas.* Cuando el profesor insiste en respuestas y soluciones predeterminadas en los planteamientos, se cierra el paso al pensamiento creativo.

Concluiré esta sección mencionando la importancia de tener presente cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta el proceso creativo, dónde y cuándo se manifiestan y quiénes los provocan, para de esta manera poder hacer una selección más acertada de facilitadores y/o estrategias que ayudarán a contrarrestarlos, permitiendo el desarrollo libre de la creatividad.

El fomento de la creatividad en los niños

La creatividad es una característica humana y como tal puede desarrollarse (aunque en diversos grados) en todos los seres humanos (Sabater, 2006). Es un proceso natural y las técnicas de estimulación o facilitación de la creatividad se apoyan en este proceso tratando de optimizarlo y desarrollarlo, con lo que se puede provocar grandes cambios en la calidad de vida personal y la de otros, permitiéndonos no sólo transformar la realidad, sino, mejorarla. Fomentar su desarrollo equivale a potenciar en una medida decisiva la Inteligencia, la intuición, el razonamiento y la acción, implicando la formación

de criterio propio, capacidad de abstracción e Independencia de juicio a la hora de tomar decisiones, lo que permite adaptarse con mayor éxito a un mundo en permanente y vertiginoso cambio.

Así, durante la infancia, los niños poseen un gran potencial creativo, así como muchas maneras de manifestarlo; en el juego, en la solución de sus propios problemas, en la socialización y en la escuela. Las ideas espontáneas que se desarrollan por medio del juego permite al niño interpretar su medio y desenvolverse en éste aplicando lo que sabe y sus propias herramientas. Este proceso se da en los primeros años de vida y es determinante en la conducta.

Vigotsky (2001) menciona que el desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos, lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es sólo suya. Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. No es indispensable que los niños posean destreza para ser creadores, pero en cualquier forma de creación hay grados de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y compenetrarse de la obra, porque se concluye que todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma.

Investigaciones realizadas por Torrance (1977), han demostrado que en el período comprendido de los tres a los cinco años los niños muestran una alta capacidad creativa, capacidad que sufre una baja repentina, en la mayoría de los casos, en la época que llegan al cuarto grado de la escuela primaria. No es que los padres y educadores deliberadamente sofoquen la creatividad, sino más bien, que no logran reconocerla.

Este mismo autor, y Vigotsky (2001) concuerdan señalando que entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía debería figurar la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño, desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, de la salud mental, de la adquisición de conocimientos y del

entendimiento de las cosas, sin disminuir la importancia al éxito profesional y al bienestar social.

Por lo anterior, han sido muchos los autores que proponen ciertas estrategias para promover la enseñanza creativa en el aula o fuera de ella, a través de ciertos facilitadores, tanto biológicos como sociales, que estimulen la creatividad.

Así bien, consideramos facilitadores a las condiciones y las situaciones que resultan motivantes, alentadores y favorables para el desarrollo de la capacidad y la producción creativas. Es importante tener en claro que el desarrollo de la capacidad creativa depende tanto de la herencia biológica como de los estímulos del medio en el que se desenvuelve el individuo. Entonces, los aspectos que constituyen el ambiente escolar, familiar y social del individuo, y que se pueden manipular para obtener un ambiente propicio para estimular la creatividad, son de suma importancia para que se encamine al niño a un mejor desarrollo en este aspecto.

Al respecto, Csikszentmihalyi (1998) subraya la importancia del clima, entendido como la suma de factores externos o condiciones contextuales (tales como las conductas, actitudes y sentimientos), como pieza clave para potenciar la creatividad, por lo que considera que éste debe tener las siguientes características:

- Ψ Prevalencia de aceptación, respeto y confianza (entorno emocional favorable).

- Ψ Aporta oportunidades para reflexionar e incubar ideas.

- Ψ Es flexible respecto a los papeles por razón de género.

- Ψ Promueve una iniciación temprana.

- Ψ Brinda la oportunidad de dedicarse a un campo particular (permitiendo desarrollar el potencial heredado), pero es sensible al interés espontáneo del individuo, ofreciendo apoyo en su dedicación.

- Ψ Procura que exista una gran variedad de información (y se facilite su acceso a ella), evitando una especialización estrecha.

- Ψ Tiene expectativas de un rendimiento alto (sin que éstas sean excesivas e irreales, de tal forma que obturen la creatividad).

Ψ Cuenta con los recursos materiales e intelectuales necesarios (teniendo en cuenta que puede complementarse con una cierta dosis de dureza y dificultad para incidir positivamente en la motivación).

Ψ Reconoce las aportaciones del individuo (aún si se trata de errores, éstos se llevan a un análisis constructivo).

Ψ Alimenta las esperanzas del individuo de que podrá utilizar sus destrezas en una profesión productiva y al mismo tiempo, ofrece oportunidades reales de actuar en el campo.

Por su parte, Dabdoub (2009) apunta a que el niño pequeño cuenta con cierta inclinación natural por explorar, comprender, participar y adaptarse, por lo que estimularlo para que desarrolle su potencial creativo le ayudará a convertirse en una persona con mayores recursos prácticos para adaptarse al medio en que vive. Con base en el trabajo realizado por Treffinger, Isaksen y Dorval (1996 en Dabdoub, 2008), y algunas experiencias personales, esta autora presenta algunas sugerencias para promover la creatividad en los alumnos:

Ψ *Desafío y compromiso*. Es el grado en que las personas de un grupo se involucran en las actividades cotidianas y en las metas a largo plazo. Cuando sienten un nivel estimulante de desafío, perciben que su conocimiento y experiencia se ponen a prueba, se involucran activamente y se sienten comprometidas con el logro de resultados. Por el contrario, en un ambiente donde, no se advierte que existen situaciones desafiantes, las personas se aburren, se muestran apáticas y desmotivadas.

Ψ *Libertad*. Es la independencia de conducta con la que cuentan las personas en el grupo, la posibilidad que tienen de tomar algunas decisiones relacionadas con la actividad. En un ambiente donde se percibe que existen aspectos en los que se puede tomar decisiones sin necesidad de recibir instrucciones precisas, las personas se sienten más motivadas y tienen oportunidades de probarse a sí mismas sus competencias y habilidades. Por el contrario, en un ambiente con pocas posibilidades

para tomar decisiones, las personas dejan de pensar por sí mismas y de aportar, y por tanto, su motivación y grado de participación decrecen.

Ψ *Confianza y apertura*. Brindan la seguridad emocional en las relaciones interpersonales. Cuando las personas perciben que en el ambiente donde se encuentran hay confianza y apertura a las ideas, se sienten tranquilas y no amenazadas. Por ende, estarán más inclinadas a compartir sus ideas, a hacer comentarios, a participar. El facilitador se convierte en un modelo de comunicación asertiva y de escucha activa y empática.

Ψ *Tiempo para idear*. Es la cantidad de tiempo que pueden utilizar las personas para generar nuevas ideas. Cuando existe esta posibilidad, las personas se dan oportunidad para analizar si las estrategias o los procedimientos que utilizan les están funcionando o si sería pertinente realizar cambios. De ahí surge la posibilidad de introducir innovaciones.

Ψ *Juego y sentido del humor*. Se relacionan con la espontaneidad y soltura que expresan las personas en el grupo. Cuando prevalece un ambiente relajado y emocionalmente permisivo, las personas tienden a divertirse y disfrutar las actividades realizadas; se muestran motivadas y bromean sin que esto se considere pérdida de tiempo, sino como una manifestación de un ambiente amigable. La creatividad y el sentido del humor están muy ligados, pues representan la posibilidad de jugar con las ideas y encontrar conexiones insólitas entre ideas aparentemente dispares.

Ψ *Conflicto*. Revela la presencia de tensiones personales y emocionales en el grupo (en contraste con las tensiones debidas a las diferencias de opinión identificadas en la dimensión de discusión o debate). En cualquier grupo humano existe el peligro de que haya conflicto, simplemente porque cada individuo es diferente y percibe la realidad desde su perspectiva particular. En este caso lo importante es considerar maneras para manejarlo constructivamente. Sin embargo, en un clima favorable para la creatividad, el nivel de conflicto es bajo, ya que se tiene un claro sentido de justicia y las personas aprenden a controlarse sobre las conductas impulsivas.

Ψ *Apoyo a las ideas*. Se refiere a la forma en que se reciben las nuevas ideas. En un ambiente en el que se percibe una escucha sensible y atenta, en donde las críticas

enfaticen las fortalezas y/o se proponga algo para reducir las limitaciones o desventajas encontradas, las personas se sienten confiadas en cuanto a expresar sus emociones y sugerencias. Muestran apertura a la escucha y moderan la tentación de hacer críticas destructivas o emitir frases que aniquilen las ideas. Por el contrario, son capaces de analizar las ideas en búsqueda de sus fortalezas y de hacer propuestas para minimizar sus limitaciones o desventajas.

Ψ *Discusión o debate.* Consiste en expresar desacuerdo entre diferentes puntos de vista, ideas, experiencias y conocimientos. En un ambiente donde se percibe esta dimensión, las personas son capaces de expresar sus puntos de vista aun cuando sean contrarios, sin entrar en conflicto personal. Por tanto, el debate se centra en las ideas y no en las características o rasgos de las personas. Los alumnos aprenden que su opinión es valiosa aunque sea diferente de la de la mayoría y que resulta esencial que la fundamenten y que escuchen a otros.

Ψ *Toma de riesgos.* Se relaciona con la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad experimentada en el grupo. En un ambiente en donde se busca introducir la creatividad, el ingrediente de asunción de toma de riesgos se convierte en parte de la escena. Esto es así porque todo cambio o novedad involucra un riesgo. Sin embargo, se busca que los riesgos se asuman con previsión de las implicaciones que pueden tener, de tal manera que se minimicen las consecuencias negativas, y desde un principio se adopte una actitud constructiva frente a posibles equivocaciones o resultados negativos. Las emociones que conlleva el riesgo se pueden gestionar mejor en un ambiente de seguridad psicológica, en donde el estudiante no percibe la amenaza de la burla, la ridiculización o el rechazo. Se debe percibir la posibilidad de equivocarse y de aprender del error.

Esta misma autora apunta, con los siguientes principios como guía, a que el profesor cambie su rol y más que contentarse con ser un transmisor del conocimiento, se convierta en un facilitador, en un líder y en un mediador del aprendizaje. Para lo anterior agrega que una enseñanza creativa (Dabdoub, 2008; 2009):

Ψ Es *estratégica*, pues hace una valoración de los diferentes aspectos implicados en el proceso y la toma de decisiones sobre los métodos y estrategias de enseñanza más adecuados.

Ψ Es *multimodal*. Se apoya en diferentes métodos y estrategias dependiendo de la consideración de diversos factores como los objetivos de aprendizaje, el punto de partida de los alumnos, sus creencias e ideas previas, habilidades y actitudes, y los recursos con lo que se cuenta, entre otros.

Ψ *Utiliza multilingües*. Toma en cuenta la diversidad de talentos y estilos cognitivos de los estudiantes. Se utilizan todos los lenguajes, no sólo el verbal-oral o el verbal-escrito, sino también la representación visual, gráfica y en tres dimensiones, el movimiento y la dramatización. Se busca que cada persona encuentre el canal más adecuado para favorecer su aprendizaje y expresar su creatividad.

Ψ Es *flexible*. Incluso si se cuenta con un plan general para el logro de objetivos, puede adecuarse en un momento determinado a necesidades particulares o inquietudes que suelen surgir por parte de los estudiantes.

Ψ Es *globalizadora e integradora*. Brinda la oportunidad de promover una visión angular de los temas de estudio para visualizar las relaciones que hay entre ellos.

Ψ Está *abierto a la diversidad*. En lugar de dirigirse hacia un estudiante promedio inexistente, toma en cuenta la diversidad de intereses, de capacidades, de estilos de aprendizaje. El facilitador reconoce la importancia de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos con los puntos de vista de otros compañeros, estimulando adicionalmente su capacidad de escucha activa, su capacidad para dar y recibir retroalimentación y para una comunicación asertiva al interactuar con otros.

Ψ *Favorece el aprendizaje colaborativo*. El equipo se vuelve indispensable para la integración del conocimiento o para la solución de desafíos. Por medio del trabajo en equipos colaborativos se da oportunidad para que cada miembro del grupo aporte sus talentos y capacidades y al mismo tiempo reciba el apoyo de los otros. Esta forma de trabajo permite reconocer la interdependencia, celebrar las diferencias y establecer redes de apoyo y de aprendizaje.

Ψ *Plantea desafíos.* Procura generar en el estudiante la necesidad de buscar respuestas o solucionar los desafíos o cuestionamientos que se le proponen. Le brinda oportunidades para poner a prueba sus capacidades. Plantea problemas y acertijos, en lugar de sólo dar información que se debe recordar. Se apoya en situaciones que presentan una pieza faltante, propiciando ejercitar la tolerancia a la ambigüedad y mantener por más tiempo la resistencia al cierre.

Ψ *Estimula la toma de riesgos.* El facilitador presenta al estudiante situaciones novedosas y desafiantes en un ambiente de seguridad emocional. Para incursionar en el pensamiento creativo es indispensable tener la capacidad para probar situaciones novedosas que pueden representar un riesgo debido al desconocimiento. La enseñanza creativa estimula en el alumno su capacidad para analizar los aspectos favorables y desfavorables de una situación, así como sus habilidades creativas para minimizar los obstáculos y crecer en las fortalezas o puntos de apoyo.

Ψ *Promueve el sentido del humor.* En un ambiente relajado y de confianza, en donde no se perciben amenazas psicológicas como la burla o la ironía hiriente, la broma y el chiste estimulan el pensamiento creativo al favorecer la lectura de la realidad simultáneamente en múltiples niveles. El sentido del humor estimula la ruptura de esquemas, estereotipos y generalizaciones al dar diversas interpretaciones a una palabra, a una imagen.

Ψ *Se apoya en el juego.* En la enseñanza creativa se diluye la dicotomía juego-trabajo (sólo se aprende cuando se está serio o cuando se hace un trabajo que parece formal y hasta forzado). El juego es una oportunidad de aprendizaje y el aprendizaje real es divertido y estimulante. El juego permite aprender de los compañeros, de la situación, de la risa, de la diversión. Permite observar la realidad de manera diferente, refrescar la mirada al relajarse y partir de la idea de que "es sólo un juego" con lo cual las actitudes y las conductas se flexibilizan haciendo a un lado la seriedad, que en ocasiones viene anclada en el aburrimiento y la desmotivación.

Ψ *Es inquisitiva.* Estimula la generación de preguntas y la curiosidad de los estudiantes, de manera que brinda oportunidades para que ejerciten sus habilidades de indagación, cuestionamiento y análisis.

Ψ *Es metafórica.* Se apoya en el uso de analogías y metáforas para ampliar la comprensión de la realidad, promoviendo asociaciones diversas.

Ψ *Promueve el aprendizaje a partir del error.* El facilitador se da tiempo para comprender cuál es la fuente del error, tanto de los que pueden cometer sus estudiantes como él mismo. Los errores se consideran una oportunidad para aprender tanto para el facilitador como para el estudiante. No se les considera una fuente de vergüenza o un motivo para sancionar o criticar. En la enseñanza creativa se promueve en los estudiantes el análisis del error de manera constructiva.

Ψ *Favorece la autoestima del estudiante.* Al introducirlo en una real espiral de aprendizaje, crecimiento y creatividad, la enseñanza creativa genera múltiples oportunidades para que el estudiante experimente logros y satisfacciones que apuntalan el reconocimiento de sus talentos, habilidades y capacidades.

Con estas condiciones como guía, y sabiendo que la creatividad posee por sí misma un poder de motivación intrínseca, en este trabajo se buscó envolver al niño en un ambiente positivo para estimular sus potencialidades creativas, siguiendo además algunas de las estrategias mencionadas por autores como Csikszentmihalyi (1996), y Betancourt (2008), las cuáles serán especificadas en el apartado de antecedentes metodológicos.

A través de los párrafos anteriores, se vislumbra el valor de fomentar el desarrollo de la creatividad, sobre todo en la infancia, deviniendo en múltiples beneficios no sólo para los niños, sino para todas las personas involucradas, pues produce satisfacción, alegría y conduce a niveles más altos de realización personal, fomentando el autoconcepto, el sentido de competencia y por tanto la autoestima, sin dejar de lado que también es un camino hacia la trascendencia, que abre la posibilidad de dejar huella a través de los actos creativos; estos últimos se convierten en nuevas opciones, en nuevas realidades, no sólo para nosotros mismos, ya que, al comunicarnos con el otro y vivir la creatividad a través de nuestras actitudes y conductas, podemos crear mundos mejores con terreno fértil para el desarrollo del potencial del hombre.

Es así como, la creatividad tiene un gran impacto en el desarrollo personal y social de todas las personas y sociedades, permitiendo una mejor adaptación al entorno y por ende mayor calidad de vida. Su relación con este trabajo, no sólo es como una de las estrategias base para su desarrollo, sino que también se convierte en un factor protector interno que favorece la resiliencia, base metodológica angular que sustenta todo el programa de intervención. Ambas concepciones, resiliencia y creatividad, son posibles en el marco de las relaciones sociales, pues se construyen y nutren en interacción con el entorno y con el medio social. Es por eso, que este programa busco entrelazar estas tres ramas conceptuales, promoviendo el desarrollo integral en los niños de Florecer Casa-hogar.

1.2.5 EXPERIENCIAS SIMILARES

La resiliencia es un proceso que se va gestando en el ser humano en el transcurso de su desarrollo psicológico, a partir de la combinación de ciertas características personales y contextuales protectoras y de riesgo que producen un resultado que da cuenta de la capacidad de las personas para superar las adversidades que enfrentan cotidianamente a lo largo de sus etapas del ciclo vital. La temática es especialmente importante para los países Latinoamericanos, puesto que un gran porcentaje de la población en la región enfrentan riesgos como la pobreza, la violencia en las ciudades, vecindarios y la familia, la baja calidad en la educación, el desempleo, así como los problemas estructurales en los servicios públicos, que en conjunto ponen en riesgo la salud y representan verdaderos retos (Palomar, J. y Gaxiola, J., 2012).

Es por eso y a partir del estudio con dichas poblaciones que será más sencillo comprender cuáles son las variables protectoras y de riesgo asociadas al fenómeno, para emprender acciones de promoción o de desarrollo de los factores protectores, pero también de la atenuación o eliminación de los riesgos a los que están expuestos. Las investigaciones sobre la temática nos permiten esclarecer de manera objetiva cuáles son algunas de las variables que participan para explicarla, así como el nivel de influencia en diversos escenarios, lo cual puede impactar las decisiones y acciones

desde la política pública hasta la atención e intervención en casos particulares (Palomar, J. y Gaxiola, J., 2012).

Por lo anterior, se apelan a estas razones para presentar (por orden cronológico, según el año de inicio del estudio) una serie de investigaciones y proyectos reportados en esta región, que a su vez sirven como experiencias similares a este trabajo, y cuyos objetivos están encaminados a sentar las bases para la comprensión de la resiliencia. Es importante mencionar, que su selección para este texto, además de su desarrollo con grupos vulnerables en estos países, se hizo a partir de la promoción de los factores protectores que también abarca este programa de intervención: habilidades sociales y creatividad, que si bien en algunos casos si se presentaron en un mismo estudio, habrá otros donde sólo uno de estos conceptos fue abordado.

Finalmente y antes de presentar la figura 5 donde se reúnen algunas características de estos estudios, señalaré que los cuatro primeros programas (todos ellos longitudinales), fueron financiados por la Fundación Bernard van Leer (con el apoyo de otras instituciones dentro de los mismos países), en su misión de apoyar el desarrollo de enfoques en torno a la resiliencia sobre la atención y desarrollo de la primera infancia. Desarrollados a partir del año 1994, cuando la resiliencia era un concepto de debate (al menos en esta región), el gran desafío fue llevarlos a la práctica, pues no existían experiencias de proyectos de intervención basados en el enfoque de resiliencia en esta área. Fue así que eligiendo los factores protectores externos e internos, y la metodología lúdica como medio para la promoción de las capacidades de respuesta positiva del niño y del grupo, los proyectos cumplieron un papel pionero en América Latina, siendo la primera experiencia de intervención directa con niños, familias y comunidades usando estrategias de resiliencia con carácter preventivo.

NOMBRE	OBJETIVO/PARTICIPANTES	ESTRATEGIAS	RESULTADOS
<p>Programa "Yachay" (Fundación Bernard van Leer)</p>	<p><i>Pais:</i> Argentina. <i>Duración:</i> 1994-2000 <i>Objetivo:</i> Promover la resiliencia a través de cuatro factores fundamentales: la autoestima, la creatividad, el humor y la autonomía. <i>Participantes:</i> Niños y niñas menores de 6 años. Padres y comunidad inmediata.</p>	<p>Cada factor promotor de resiliencia se promovió a través de intervenciones a nivel individual, familiar y comunitario.</p> <p>Acciones compensatorias para responder a las urgentes necesidades de los niños: deficiencias nutricionales y sanitarias, escasas oportunidades de desarrollo de relaciones sociales tempranas, dificultades para el desarrollo cognitivo y del lenguaje, deficiencias en el rol educativo de la familia, ausencia del padre en las tareas de crianza, graves indicadores de expulsión de niños del sistema educativo, etcétera.</p> <p>Ante los problemas de nutrición, se buscó el apoyo nutricional a través de comedores infantiles. Ante los problemas de aprendizajes y socialización, creación de centros no formales para la educación inicial con madres cuidadoras "las salitas infantiles", con actividades de educación, recreación y juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Éxito de las salitas infantiles, donde se logró desplegar la creatividad, los vínculos afectuosos, la pertenencia a la comunidad, y la espiritualidad. • El enfoque de resiliencia permitió un cambio de las actividades y en la manera de conducirlas, privilegiando el juego y la actividad libre. A su vez, ha cambiado el foco de análisis y observación, pasando de la atención a la calidad de la actividad, a la relación entre la actividad y el resultado en los niños.
<p>"Auto-Estima das Crianças Negras" (Fundación Bernard van Leer y Fundación del Niño y del Adolescente)</p>	<p><i>Pais:</i> Brasil. <i>Duración:</i> 1996-2000 <i>Objetivo:</i> Promover la resiliencia a través de cuatro factores fundamentales: la autoestima, la creatividad, el humor y la autonomía. <i>Objetivo específico:</i> Desarrollar estrategias para fomentar la autoestima de niños de 0-6 años para poder adquirir su identidad y ejercer su ciudadanía. <i>Participantes:</i> Niños y niñas menores de 6 años. Padres y comunidad inmediata.</p>	<p>Cada factor promotor de resiliencia se promovió a través de intervenciones a nivel individual, familiar y comunitario.</p> <p>Con la participación de las familias, los padres y las madres, se estructuraron espacios lúdicos, denominados "brinquedotecas" en las que adolescentes de cada uno de los poblados, capacitados en el desarrollo de las acciones del proyecto, pasan a realizar actividades de "niño a niño".</p> <p>En las actividades diarias de la "brinquedoteca", los niños tuvieron la oportunidad de evidenciar su comportamiento con más autenticidad, participando activamente en pasatiempos y juegos, cuentos de hadas, escuchando y contando historias infantiles que hablan de leyendas y de historias verdaderas de personajes y héroes negros que marcaron la vida de sus antepasados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor posibilidad de competencia social, una vez que los niños, adolescentes y madres respondieron en mayor medida al contacto social con respuestas positivas, flexibles y empáticas en sus relaciones. • Niños y familias que manifiestan comportamientos de placer y alegría, expresando creatividad a la hora del juego y en la confección de juguetes. • Niños, adolescentes y familias que expresan comportamientos de solidaridad, cooperación, organización, interés, responsabilidad y autoestima.

<p>Resiliencia infantil andina en contextos de violencia política y pobreza extrema: "Pukllay Wasi" (Fundación Bernard van Leer)</p>	<p><i>País:</i> Perú. <i>Duración:</i> 1997-2000 <i>Objetivo:</i> Promover la resiliencia a través de cuatro factores fundamentales: la autoestima, la creatividad, el humor y la autonomía. <i>Objetivo Específico:</i> Fortalecer los factores de resiliencia y controlar los factores de riesgo del sistema de socialización y crianza andino. <i>Participantes:</i> 480 niños y niñas entre 4 y 12 años de edad, y sus respectivas familias.</p>	<p>Cada factor promotor de resiliencia se promovió a través de intervenciones a nivel individual, familiar y comunitario.</p> <p>Se desarrollaron diversos talleres dirigidos a niños, sus padres y abuelos, tomando en consideración los factores de resiliencia propuestos por Grotberg ("Yo tengo", "Yo soy", "Yo puedo"). Para tal efecto, se diseñó la estrategia denominada "La Casita de la Resiliencia Andina", donde se utilizaron distintas técnicas lúdicas como los parlamentos infantiles, el sociodrama, actividades recreativas y manifestaciones culturales como los cantos y "watuichis" (adivanzas).</p> <p>Para los padres, utilizando también técnicas lúdicas, se desarrollaron talleres laborales y dinámicas de reflexión para el desarrollo de actitudes favorables a la presencia de las capacidades asociadas a la resiliencia.</p> <p>También se involucró a la comunidad en la organización de un "Comité de Gestión" para el desarrollo infantil, encargado de la administración y gestión de servicios a favor de la niñez en la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niveles de desarrollo de las capacidades asociadas a la resiliencia infantil se vieron incrementados de manera significativa, teniendo un impacto importante en la vida cotidiana del niño: tanto en su vida familiar, social, como educativa. • El desarrollo de las capacidades de resiliencia en los niños tuvo un impacto en el conjunto de los actores de la comunidad. • El desarrollo de actitudes favorables en los padres hacia el desarrollo de la resiliencia infantil.
<p>Proyecto "Kusiska Wawa" (Fundación Bernard van Leer y Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano).</p>	<p><i>País:</i> Perú. <i>Duración:</i> 1998-2001 <i>Objetivo:</i> Promover la resiliencia a través de cuatro factores fundamentales: la autoestima, la creatividad, el humor y la autonomía. <i>Objetivo específico:</i> Prevención de los efectos negativos del maltrato infantil. <i>Participantes:</i> Niños y niñas menores de 6 años. Padres y comunidad inmediata.</p>	<p>Cada factor promotor de resiliencia se promovió a través de intervenciones a nivel individual, familiar y comunitario.</p> <p>Se desarrollaron principalmente estrategias lúdicas enfocadas al juego con niños, padres, madres y adultos de la comunidad. El juego fue utilizado en sus diferentes expresiones y técnicas como cantos, bailes, cuentos, juguetes, etcétera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de cambios positivos en el ámbito de la conducta y del discurso oral en los niños. • Se observaron diversas expresiones que demuestran que los niños son sujetos activos, capaces de transformar su realidad mediante nuevos aprendizajes. • Fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares positivas, que no ha resultado suficiente para que los padres aprendan a expresar su afecto de diversas formas; pero si ha derivado en una disminución de las relaciones verticales y autoritarias.

<p>Estilos parentales, conducta prosocial y estabilidad emocional en niños en vulnerabilidad social por pobreza (Lemos, L.).</p>	<p><i>País:</i> Argentina. <i>Año:</i> 2010 <i>Objetivo:</i> evaluar en niños que viven en contextos de pobreza, la incidencia de la percepción de los estilos parentales, en la conducta prosocial, la agresión física y verbal, así como la inestabilidad emocional. <i>Participantes:</i> 269 niños de 10 a 12 años.</p>	<p>Utilización de instrumentos estandarizados para la evaluación de las diferentes variables objeto del estudio: Escala argentina de la relación con los padres para niños de 8 a 12 años; Escala de agresividad física y verbal; Escala de inestabilidad emocional y Escala de conducta prosocial.</p>	<p>Se encontró una relación negativa significativa entre la aceptación materna y la agresión física y verbal. También se halló una relación significativa y negativa entre la aceptación materna y la inestabilidad emocional, es decir, que la aceptación materna parecía proteger a los niños que viven en contextos de pobreza de la inestabilidad emocional y la agresión física y verbal.</p>
<p>“Programa de intervención para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por extrema pobreza” (Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina).</p>	<p><i>País:</i> Argentina. <i>Objetivo:</i> Promover y fortalecer diversas capacidades que intervienen en el desarrollo de procesos básicos para un buen funcionamiento en la vida. Dividido en dos estudios encaminados al logro del objetivo común:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio 1: “Desarrollo cognitivo”, encaminado al fomento de la planificación y decremento de la impulsividad cognitiva, dirigido a 110 niños de 6 años de edad. • Estudio 2: “Emociones positivas”, dirigido a 131 niños de 7 años de edad. 	<p><i>Estrategias comunes:</i> Capacitación a maestros para brindar información actualizada sobre psicología evolutiva; dinámicas de aprendizaje en la niñez y evaluación e intervención de las fortalezas psicológicas de los menores en condición potencial de riesgo; talleres psicoeducativos para padres o cuidadores primarios, con el fin de incrementar los conocimientos sobre los procesos familiares y optimizar las actitudes positivas, las motivaciones y las habilidades de crianza.</p>	<p><i>Estudio 1.</i> Mejora en variables cognitivas: menor cantidad de errores, mayor tiempo de latencia, aumento de re-flexibilidad y capacidad de planeación. <i>Estudio 2.</i> Aumento significativo de alegría y variables como simpatía, serenidad y gratitud. <i>Resultados comunes.</i> Se presentaron diferencias significativas correspondientes a las estrategias de afrontamiento a la adversidad: análisis lógico, reestructuración cognitiva, acción sobre el problema, búsqueda de apoyo y disminución de evitación, paralización y descontrol.</p>
<p>Variables situacionales, familiares e individuales asociadas a la conducta antisocial en jóvenes (Armenta, M., Franco, J. y Álvarez, J.).</p>	<p><i>País:</i> México. <i>Objetivo:</i> Analizar el efecto de las variables situacionales e individuales como factores de riesgo en la conducta antisocial de los jóvenes. <i>Participantes:</i> 47 jóvenes internos por haber infringido la ley y un grupo control de 47 adolescentes. Edad promedio de 16 años.</p>	<p>Se conformó una batería de pruebas que incluyó la medición de variables demográficas como edad, género, escolaridad, entre otras, además de instrumentos que midieron la violencia entre la pareja, la conducta antisocial, la impulsividad, la conducta desafiante, el abuso infantil y las condiciones del hogar y del vecindario.</p>	<p>Se demuestra que el ambiente adverso tiene un efecto directo en la violencia familiar y en las variables de riesgo individual, ambas con efectos positivos en la conducta antisocial.</p>

Fuente: Moreno, 2002; Palomar, y Gaxiola, 2012.

Figura 5. Experiencias similares en América Latina

1.3 Antecedentes metodológicos

Es innegable que la corriente constructivista –aun reconociendo que no constituye un todo unificado, sino la confluencia de diversas aproximaciones psicoeducativas al estudio e intervención en los procesos educativos escolarizados- es hoy en día la corriente educativa con mayor presencia en el terreno de los programas educativos y la instrucción (Díaz-Barriga, 2006). Es en torno al constructivismo de orientación sociocultural del cual parten las bases teórico-metodológicas que sustentan este programa de intervención, y que serán detalladas en este apartado.

A detalle, el fortalecimiento de las habilidades sociales en este programa giró en torno a:

- I. La enseñanza de habilidades sociales, a través de diversas estrategias del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje; y
- II. La implementación de un clima propicio para el trabajo creativo, a través de estrategias para la enseñanza creativa y los seis pasos de la rueda de la resiliencia.

La enseñanza de habilidades sociales

La adquisición de la conducta culturalmente apropiada es un proceso de interacción entre niños y adultos, en el que éstos guían la conducta de aquellos como elemento esencial del proceso (Wertsch, 1988).

Bajo el paradigma del constructivismo social, el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso activo y constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural, y que está gobernado por factores situacionales y contextuales. Consecuentemente, la enseñanza ya no se concibe como un simple proceso de transmisión de conocimientos de alguien que los posee (el facilitador) a alguien que no los posee (el aprendiz), sino más bien como un proceso de construcción conjunta, de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del facilitador es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los aprendices, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo éstos van realizando

está construcción, dentro de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre todos los participantes (Coll, 1990; Colomina, Onrubia y Rochera, 1990; Cubero y Luque, 1990).

Particularmente, las aportaciones de este enfoque al programa de intervención y cuyo desarrollo hicieron posible la enseñanza de habilidades sociales, fueron:

Ψ *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Vigotsky (1988) introdujo la noción de zona de desarrollo próximo, definiéndola como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Acorde a esta concepción, el adulto o el niño más competente realizan acciones encaminadas a que el participante menos competente pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de realizar solo. En estas acciones, los expertos controlan el centro de atención y mantienen los segmentos de la tarea en lo que participan, siempre en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades del niño.

Ψ *Andamiaje*. Se entiende por andamiaje a una situación donde un adulto o un individuo más experto o experimentado comparte su conocimiento con un individuo inexperto, para realizar conjuntamente alguna tarea o actividad que este más allá de las capacidades intelectuales del individuo, proporcionando apoyo eficaz, al ajustarse a las competencias del individuo inexperto en cada momento, variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad, lo que le permitirá desarrollarse hacia niveles más altos. Esta respuesta del adulto en función del niño, tiene entonces, la condición complementaria de ser un apoyo ajustado, pero de serlo de forma transitoria; pues la retirada de la ayuda y la cesión progresiva de control al niño, de forma contingente a su progreso en la tarea, aseguran el traspaso de responsabilidad que es en sí la meta de esta actividad (Bruner, 1988; Cubero, R. y Luque 1990).

Ψ *Aprendizaje Cooperativo*.- La influencia educativa no se restringe a la interacción profesor-alumno. La interacción entre alumnos es igualmente reconocida como contexto

social de construcción de significados. Ya Vigotsky (2001), señalaba que es en grupo, mediante la cooperación y la ayuda orientada, como aprenden mejor los niños a distintas velocidades y partiendo de conocimientos previos distintos.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 1999). Su fundamento reside en el poder de las relaciones entre iguales que permiten hacer la afirmación de que un niño juega y aprende mejor y más con otros que sólo o con el adulto (Betancourt, 2008).

En el aprendizaje cooperativo, un grupo de alumnos realiza, siguiendo una cierta estructura preestablecida, una actividad o tarea previamente determinada, con un mayor o menor grado de discusión o planificación conjunta y una mayor distribución de responsabilidad y división de la tarea entre los miembros del grupo. Lo anterior implica un alto nivel de igualdad y variables de mutualidad en función de hasta qué punto haya división de tareas, discusión y planificación conjunta e intercambio de roles (Colomina y Onrubia, 1990).

Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones entre los estudiantes, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas (Wertsch, 1988).

Al respecto, Johnson y Johnson (1999) plantean los componentes básicos que deben estar presentes en el aprendizaje cooperativo, estos son: la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, la responsabilidad y evaluación personal del aprendizaje de los integrantes, el manejo de determinadas habilidades sociales e interpersonales requeridas para cooperar, y el procesamiento o reflexión sobre el trabajo del grupo. En la figura 4 se explica en qué consisten los componentes básicos del aprendizaje cooperativo de acuerdo con estos autores.

Componentes Básicos	Características
Interdependencia positiva	Se logra cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y entienden que deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. Los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito. Se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.
Interacción promocional cara a cara	A través de la interacción social se da la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales. La interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.
Responsabilidad y valoración personal	Se requiere de una evaluación del avance personal, del individuo y su grupo. El grupo debe conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que a cada individuo se le valore convenientemente es necesario evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo del grupo y proporcionar retroalimentación individual y grupal. No debe esperarse que los estudiantes aprendan lo mismo, debe darse expresión a las diferencias y a las necesidades educativas personales.
Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños	Debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. Esto implica valores y actitudes como disposición al diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, y un sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás.
Procesamiento de grupo	La participación en equipos de trabajo cooperativos requiere ser consciente, reflexiva y crítica respecto del proceso grupal en sí mismo.

Fuente: Díaz Barriga, 2006.

Figura 4. Los componentes básicos del aprendizaje cooperativo

Es así como mediante esta organización grupal incrementa la interacción de los alumnos entre sí, se superan marginaciones o barreras producidas por estigmas, se potencia el apoyo, la ayuda mutua y la cooperación, además de aprender autorregulación en las relaciones sociales. Igualmente, la estructura cooperativa proporciona al niño una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase.

Otra estrategia implementada, basada en gran parte en las ideas de Vigotsky y Bruner, fue el *Esquema básico para la enseñanza de procedimientos* de Coll y Valls (1992), que abarca tres fases, adaptadas para este programa. Estas fueron:

1. Presentación de la habilidad. Fase que abarca la exposición, modelamiento y ejecución de la habilidad por parte del facilitador. En esta fase se trata de lograr que los alumnos desarrollen una comprensión básica de la habilidad, para que después la pongan en práctica.

2. Práctica guiada. Ejecución de la habilidad por parte del aprendiz y guiada por el facilitador. En esta fase el aprendiz toma mayor protagonismo en el proceso, dado que se enfrenta a situaciones seleccionadas y pensadas para que utilice las habilidades con el apoyo y la retroalimentación constante del enseñante. En este punto, Díaz Barriga y Hernández (2010) agregan que incluir mecanismos de retroalimentación y valoración continua permitirá al estudiante tomar conciencia y dirección sobre su crecimiento y desempeño personal.

3. Práctica independiente. Ejecución independiente y autorregulada de la habilidad por parte del aprendiz y sin apoyo externo del facilitador. En esta fase, la actividad de los aprendices será significativamente mayor y los apoyos del facilitador serán menores con la idea de que desaparezcan por completo. En todas las fases, el apoyo motivacional, el reconocimiento al esfuerzo y la creciente competencia del aprendiz son fundamentales.

Con este modelo como eje, se buscaron estrategias complementarias y compatibles, también, con la problemática y la población abordada; estas fueron:

¶ *La enseñanza directa.* Esta técnica pretende proporcionar a los aprendices una serie de indicaciones detalladas sobre cómo utilizar la habilidad social de forma correcta por vía de la instrucción presentada en forma expositiva, donde se indica directamente la forma de componer determinada actuación, guiando la práctica del alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Para que no se produzcan aprendizajes repetitivos o mecanizados con esta forma de instrucción, se requiere la presencia de mucha actividad mental por parte del alumno (actividad atencional, memoria, comprensión, la búsqueda de sentido, etc.), requiriendo asimismo que el facilitador guíe de manera correcta la construcción de aprendizajes, al presentar una imagen clara de la ejecución de la habilidad a adquirir, beneficios de su

puesta en práctica, condiciones de ejecución, posibles obstáculos y errores que pueden aparecer, y proporcione las pistas y ayudas adecuadas para avanzar.

Ψ *El modelamiento*. Es la forma de enseñanza en la cual el docente modela ante los alumnos cómo se utiliza una habilidad social determinada ante una situación (o varias), con la intención de que el estudiante reciba una ayuda declarativa y ejemplificada (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Ψ *La imitación*. Donde el alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha *modelado* para determinado conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Para Vigotsky (2001), la imitación era el proceso germinal del aprendizaje, individual e interno, que permite al niño tener la capacidad de ejecución entre él y la instrucción del adulto, en donde los procesos psicológicos superiores del adulto entran dentro del desarrollo potencial del niño para que éste último pueda ir más allá. El carácter social de la imitación permite la construcción de procesos mediacionales, con el objetivo de que el "novato" alcance el dominio de una actividad social a través del "experto".

Ψ *La interdependencia positiva de objetos y recursos*. Se vincula con el hecho de que los miembros del grupo dependan unos de otros para lograr un objetivo grupal y de que cada integrante necesite utilizar recursos e información de la que inicialmente disponen otros miembros del grupo (Colomina y Onrubia, 1990).

Ψ *Las instrucciones para la tarea*. Son esenciales para que los alumnos entiendan y aborden efectivamente la tarea (Colomina y Onrubia, 1990). Consisten en proporcionar información concreta sobre las actividades a realizar, sobre lo que se espera aprendan los alumnos, etc. Son consideradas como uno de los métodos más simples para enseñar, facilitar o mejorar las habilidades sociales en los niños (Trianes, 1997).

Ψ *La motivación intrínseca*. Al adentrarse gustosamente en una actividad de aprendizaje, los niños en vez de aprender para complacer a otros, como un sub-producto del juego o para conservar determinadas relaciones sociales, lo hacen convirtiendo el aprendizaje en un fin en sí mismo. Este tipo de motivación, se encuentra ligado de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (Díaz-

Barriga y Hernández, 2010), por lo cual, es importante no sólo recurrir a los intereses y motivaciones existentes en los alumnos, sino que elevar al máximo el impulso cognoscitivo despertando la curiosidad intelectual, para lo cual el profesor puede desarrollar materiales y plantear actividades que atraigan la atención y aseguren una experiencia de aprendizaje exitosa. Al respecto, Daubdoub (2008) apunta a que en la enseñanza es conveniente buscar un equilibrio entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, ya que no es posible negar que todas las personas requieren experimentar la aprobación y aceptación de los otros. Sin embargo, un estudiante que es capaz de lograr un equilibrio entre la motivación extrínseca y la intrínseca, es capaz de disfrutar con la realización de la tarea y aunque se siente halagado cuando recibe un reconocimiento externo, no depende de él para involucrarse e implicarse de manera comprometida con su propio desarrollo.

Ψ *La inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones.* Se trata de un método que centra su atención en la inducción de la suficiente verbalización a propósito de las actuaciones que se realizan, como para que sea el propio alumno quien vaya asumiendo más directamente el control de sus actuaciones, y conduzca de forma consciente y voluntaria su propia actuación desde el primer momento (Coll y Valls, 1992).

A la par de estas estrategias, se utilizaron otras técnicas para el desarrollo de la creatividad en los niños.

La implementación de un clima propicio para el desarrollo de la creatividad, y los seis pasos de la rueda de la resiliencia

En este trabajo se crearon las condiciones para envolver al niño en un ambiente positivo para estimular sus potencialidades creativas, siguiendo algunas de las estrategias mencionadas por autores como Csikszentmihalyi (1996), Dabdoub (2008), Flores (2004) y Betancourt (2008), todas ellas vinculadas también con los seis pasos de la rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003); estas son:

Ψ *La aceptación incondicional del individuo (Brindar afecto y apoyo).* Promover la aceptación bilateral, de manera que todos los participantes se relacionen entre sí, y que se atrean a ser ellos mismos, lo que permite sentir que cada uno de los individuos es valioso por derecho propio y en su propio desarrollo. También se garantiza un respeto hacia todos los que conforman el grupo, así como el reconocimiento de las diferencias individuales.

Ψ *Crear un medio de aprendizaje no autoritario, que promueva la confianza, la apertura y la libertad (Límites claros y firmes).* Trabajar en un ambiente generoso donde se le dé la posibilidad al niño de asomar sus propios intereses y propicie la expresión y la participación de todos. A la par, abre la oportunidad de no seguir formas de comportamiento establecidos socialmente como correctas y en el que se llegue a permitir la posibilidad del fracaso, sin que signifique algo negativo, promoviendo sentimientos de seguridad emocional, que a su vez facilitan la libre expresión de ideas y la participación activa. Se favorece la motivación y ofrece oportunidades para poner a prueba las propias competencias y habilidades.

Ψ *Utilizar actividades donde el niño se reconozca a través de los sentidos (Enseñar habilidades para la vida).* Ampliar el rango de percepción sensorial que el niño posee mediante la manipulación de objetos con el propósito de desarrollar todos sus sentidos perceptuales. De acuerdo con Vigotsky (2001), es una necesidad ampliar la experiencia del niño, si se le quiere proporcionar bases suficientemente sólidas para su actividad creadora; cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuántos más elementos reales disponga en su experiencia, más considerable y productiva será la actividad de su imaginación, que según Bodrova y Leong, (2004) enriquece la vida social e intelectual, siendo la raíz de la creatividad.

Ψ *Imperar la creatividad a través del juego y sentido del humor (Enseñar habilidades para la vida).* Por medio del juego es posible desarrollar habilidades que permiten convertir lo real en imaginario y viceversa. El juego posee un espíritu de creatividad característico de la actividad lúdica, dentro de la cual se encuentran aspectos importantes como las percepciones sensomotoras, las expresiones verbales y el conocimiento de los objetos.

Ψ *Plantear situaciones distintas para promover y apoyar ideas diversas (Brindar oportunidades de participación significativa).* Dar la oportunidad al niño de pensar y expresar opciones propias que satisfagan su opinión, aceptando que cualquier respuesta es válida y, por tanto, que es factible que existan soluciones diferentes a las comunes. De esta manera se enfatizarán las fortalezas y se podrán reducir las limitaciones o desventajas encontradas.

Ψ *Manipular materiales variados (Establecer y transmitir expectativas elevadas).* Dotar al niño de una gran variedad de materiales, no sólo físicos, también herramientas de destreza, palabras, etc., que permiten la habilidad de manipular, describir, explorar y expresarse. El manejo activo de las cosas facilita sumergirse en la experimentación, en la enseñanza y el aprendizaje espontáneo, permitiendo combinar materiales y nociones en diseños nuevos e inesperados. Betancourt (2008) considera que la creatividad es inversamente proporcional a los recursos materiales. Es decir, se manifiesta en mayor medida cuando estos son menos o diferentes a los establecidos cotidianamente. Estos recursos, por lo general, se caracterizan por su riqueza, complejidad y multiplicidad de sugerencias y deben cumplir con los siguientes requisitos: ser originales, favorecer el esfuerzo independiente y creador, aprovecharse para resolver un problema específico, explorar el ingenio y la creatividad del participante, cumplir varios propósitos, tener múltiples usos progresivos, contener elementos inesperados por descubrir, facilitar el desarrollo de actividades progresivas y no repetitivas, adecuarse a la etapa de desarrollo de los presentes, ser atractivos y motivadores para el participante.

Ψ *Permitir el cambio de la función que cumplen los objetos (establecer y transmitir expectativas elevadas).* Promueve el inconformismo inteligente y la originalidad, al proporcionar materiales al niño y darle la oportunidad de combinarlos para crear diseños nuevos, inesperados y diferentes a los generados por otros. También genera la búsqueda de nuevas alternativas para cuestiones comunes.

Ψ *Metodología Socio-afectiva (Enriquecer los vínculos).* Sirve para integrar grupos de personas, creando un ambiente propicio para facilitar y propiciar el conocimiento, la confianza, la afirmación, la comunicación, la cooperación, el cuidado, el apoyo mutuo, la

resolución de conflictos y la distensión. Se basa en el desarrollo de la persona dentro del grupo, con la integración interpersonal como proceso.

Ψ *Enseñanza Creativa (Enseñar habilidades para la vida)*. Definida como aquella enseñanza que promueve e involucra estimular el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y las disposiciones mentales y afectivas que favorecen el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes (Dabdoub, 2009). Una enseñanza que puede calificarse como creativa se caracteriza por ser novedosa, que estimule al estudiante y utilice una diversidad de métodos, estrategias y recursos que favorezcan el aprendizaje generador y creativo. Al respecto, De la Torre (1997) propone *el proceso didáctico creativo* tomando como referencia las fases del proceso creativo trasladadas al comportamiento didáctico del profesor para introducir una enseñanza creativa. Dicho proceso fue retomado para el diseño de las sesiones desarrolladas; sus fases son:

1. **Problematizar.** Implica “despertar en el alumno nuevas interrogantes, inquietudes o cuestiones que antes no se planteaba” (De la Torre, 1997, p. 160). Esto significa que se buscará que el alumno sea consciente de problemas, situaciones a mejorar, insatisfacciones o la necesidad de expresarse, para lo cual se emplearán estrategias que lo lleven a interrogarse, interesarse o inquietarse.
2. **Climatizar.** En esta fase hay un intento por satisfacer las inquietudes planteadas a través de la búsqueda de información. Aquí el facilitador ayudará a determinar los aspectos más relevantes o significativos y dejará que el aprendiz indague por su cuenta, pues el papel docente es el de “[crear] situaciones de aprendizaje, [facilitar los] medios y [promover] un clima de libre comunicación” (De la Torre, 1997, p. 161); mientras que el alumno debe mantenerse alerta para ser sensible a todo aquello que pudiera interesarle.
3. **Estimular.** Esta fase, equivalente a la fase de iluminación, es en donde surgen las ideas nuevas u originales, y la función del facilitador es la de promover la libre expresión y evitar la represión a la que el juicio crítico puede llevar, pues se corre el riesgo de coartar la ideación espontánea.

4. Estimar. Implica evaluar, apreciar o valorar lo realizado tomando en cuenta no sólo los errores, sino también los aciertos y aspectos positivos; por lo que requiere apoyo y acercamiento afectivo entre el aprendiz y el facilitador. En este contexto es necesario "considerar, además del ajuste, la novedad, la variedad y la síntesis personal" (De la Torre, 1997, p. 162) para hacer de la estimación una evaluación orientadora y formativa.
5. Orientar. Una vez que ha ocurrido la valoración de los resultados, se hace necesario "corregir y reorientar al aprendiz así como la propia metodología, o por el contrario, la de animar y reforzar las actuaciones precedentes" (De la Torre, 1997, p. 162). Por tanto, representa un tiempo de reflexión para dar lugar a nuevas interrogantes, por lo que el proceso puede volver a iniciar.

Terminadas de explicar las estrategias utilizadas para el desarrollo del programa de intervención, y como parte también de esta sección, describiré la metodología seguida dentro de Florecer, Casa-Hogar, en el marco del programa formativo de prácticas integrales: "Participación del Psicólogo Educativo ante los Problemas Psicosociales en Niños y Adolescentes de una Casa-Hogar", del cual se desprende este trabajo.

Mi formación en la práctica, dentro de la referida institución, dio inicio en el semestre 2011-1, los días martes y jueves en un horario de 8:00 a 14:00 horas. El marco conceptual en el cual está basado el programa de formación-docencia-servicio comprende la teoría de la Resiliencia, el modelo de riesgo-protección y la educación preventiva; mientras que el marco metodológico, en la Observación Participante, la investigación acción y la evaluación de carácter cualitativo.

Antes de la inserción plena al escenario, se tuvieron algunas sesiones fuera del él, para dar a conocer algunos de sus aspectos, tales como: localización, población a la que se atiende, modalidades de residencia y bases metodológicas que fundamentan el programa. Una vez dentro del escenario y haciendo uso de la observación participante se empezó con un acercamiento hacia todos los niños, durante su rutina matutina. Posterior a esto, a partir de nuestros intereses y personalidades, se determinó un grupo específico para apoyarlo durante todo el semestre. En sesiones iniciales, se conoció la

estructura, el personal y la dinámica de la institución para integrarse plenamente al equipo de trabajo. A la par de estas actividades, se revisó literatura referente al marco conceptual y metodológico, para después ser comentada en seminarios grupales.

Ya con un grupo asignado, se promovió el acompañamiento psicoeducativo, a través del asesoramiento de tareas, actividad que permitía al mismo tiempo que el apoyo escolar, el fortalecimiento de habilidades sociales y la configuración de un ambiente promotor de la conducta resiliente en los niños. En esta fase, el trabajo no sólo se remitió al ámbito académico, ya que al estar inmerso en las rutinas diarias de los niños, y ser partícipe de algunas actividades, tales como desayunos, comidas y juegos, se participó en el fomento de hábitos de higiene; así mismo se favorecía no sólo la observación naturalista sino también los lazos afectivos que fortalecen los vínculos y sirvieron de puente para una mejor intervención.

Siguiendo el programa de formación académica, como parte de una detección de necesidades, se identificaron los posibles factores de riesgo, así como la presencia o ausencia de factores protectores internos y ambientales. Para este fin se utilizaron las bitácoras individuales y grupales, actividad inherente a la formación, y que permitieron recopilar información acerca de conductas, desempeño y relaciones sociales de los niños.

Finalmente, producto de esta observación y compilación de datos, se pudo identificar que el grupo de niños del cual era parte, no presentaba las habilidades sociales necesarias para favorecer las relaciones interpersonales positivas con sus iguales, razón por la cual decidí abordar esta problemática en un programa de intervención cuyos detalles serán presentados en el capítulo siguiente.

Capítulo 2. Programa de Intervención

2.1 Objetivo

Promover el desarrollo de habilidades sociales interpersonales, como rasgo resiliente, en niños de 6 a 8 años de edad de una casa hogar, a partir de su participación en un programa que estimule su creatividad.

2.2 Población

La población a quien estuvo dirigida este programa de intervención fue un total de 6 niños, entre los 6 y 8 años de edad. Conviene puntualizar, que 5 de los 6 niños se encontraban cursando 2^{do} año de primaria, mientras que sólo uno cursaba 1^{er} año.

Algunas de las características de los niños fueron:

Ψ *Situación académica.*- En general, los niños presentaron un regular desempeño académico. En sólo un caso se observó bajo rendimiento escolar, atribuido a ciertos aspectos personales y familiares, como baja autoestima y falta de apoyo familiar, situaciones que fueron visibles para las facilitadoras por sucesos contados por el propio participante y por las guías educativas.

Ψ *Situación personal:* Todos los niños se encontraban dentro de la institución, bajo la modalidad de internos; es decir, permanecían en la institución de domingo a viernes.

Ψ *Situación familiar:* Todos los niños provienen de familias disfuncionales, todas ellas monoparentales, con la presencia sólo de la madre; así mismo, en 5 de los casos los niños contaron con al menos un hermano dentro de la institución.

2.3 Espacio de trabajo

Para el desarrollo de la intervención se utilizaron diversos espacios dentro de la institución, acordes a las dinámicas planeadas para cada sesión; tales espacios fueron:

Ψ La sala de tareas. Un espacio grande, ubicado en la planta baja, destinado también para comedor y sala de cómputo, donde se cuenta con 5 mesas, varios lockers (donde los niños guardan artículos escolares), material didáctico (libros, plumones,

crayones) y un pizarrón blanco, todo al alcance de los niños. Cuenta con buena iluminación y ventilación.

- La Sala de usos múltiples. Localizada en la parte superior de la casa; cuenta con varios sillones y un pizarrón blanco. Presenta buena iluminación y ventilación.
- El patio de juegos, de 40m².

2.4 Fases del programa de intervención

Para dar respuesta a las problemáticas particulares encontradas, se emprendió el diseño de un programa de intervención enfocado en la promoción de las habilidades sociales de convivencia. Dicho programa se constituyó por dos componentes: un taller de creatividad y uno *in situ*.

Para determinar la mejor opción para abordar la promoción de habilidades sociales, como tarea inicial se dio una exhaustiva revisión a la literatura. Se encontró a la creatividad como una buena alternativa, además del gusto que despertó en la autora. Ya con la creatividad como medio de fomento, se determinó que el formato de taller resultaría idóneo como estructura del primer componente del programa. Lo anterior, basado en Laguía y Vidal (2008) para quienes un taller es una estructura que fomenta el intercambio, cooperación, participación, comunicación y autonomía; donde cada alumno construye su conocimiento a través del intercambio social y el pensamiento individual y complementa la acción con la reflexión y la interacción de experiencias que movilizan los niveles emocionales, afectivos y las vivencias personales. Es así como esta metodología permite además favorecer el trabajo en grupo, la discusión, el debate y la toma de decisiones, potenciando la responsabilidad individual y colectiva, la colaboración y el respeto hacia los demás, que son conductas y destrezas relevantes para el desarrollo psicosocial de las personas.

Es importante resaltar que desde el inicio del diseño del programa, se tuvieron siempre en cuenta las características básicas de la población específica abordada.

Para el primer componente del programa, en formato de taller se desarrollaron un total de 18 sesiones semanales con duración aproximada de 60 minutos. El taller dio

inició a finales de septiembre de 2011 y finalizó en febrero de 2012. Este componente estuvo destinado a la enseñanza de las habilidades sociales a través de una serie de actividades y dinámicas planificadas. Se pretendió desarrollar habilidades que el niño no poseía, y que a su vez, estas sustituyeran actitudes no asertivas que se observaron en los niños.

Anterior a la primera sesión, se realizó una evaluación inicial, de habilidades sociales y resiliencia, a partir de información recabada a través de bitácoras y cuantificada a través de instrumentos estandarizados. Para la evaluación final se siguió el mismo procedimiento. A lo largo de todas las sesiones se evaluaron de forma continua, las variables de habilidades sociales y de creatividad.

Con la metodología constructivista detallada previamente, cada sesión se diseñó buscando la enseñanza, en orden progresivo según el grado de dificultad, de las siguientes habilidades:

I. Área de Habilidades básicas de interacción social

Sonreír y Reír

Saludar

Favores

Cortesía y Amabilidad

II. Área de Habilidades para hacer amigos y amigas

Afirmaciones positivas

Iniciaciones sociales

Unirse al juego con otros

Ayuda

Cooperar y Compartir

III. Área de Habilidades conversacionales

Iniciar conversaciones

Mantener conversaciones

Terminar conversaciones

Unirse a la conversación de otros

Conversaciones de grupo

IV. Área de Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

- Autoafirmaciones positivas
- Expresar emociones
- Recibir emociones
- Defender los propios derechos
- Defender las propias opiniones

V. Área de Habilidades de solución de problemas interpersonales

- Identificar problemas interpersonales
- Buscar soluciones

VI. Área de Habilidades para relacionarse con los adultos

- Cortesía
- Afirmaciones positivas
- Conversacionales
- Peticiones

Es importante mencionar, que en todas las sesiones se buscó abarcar gran parte de estas habilidades (agrupadas según su grado de dificultad y pertinencia), a través de pequeñas acciones. Sesión tras sesión se presentaban de forma natural o no, diversas situaciones (trabajo cooperativo, conflictos interpersonales) que admitían y facilitaban la enseñanza de habilidades sociales específicas.

Igualmente, el ambiente que se construyó para este espacio, fue muy positivo para la enseñanza de habilidades sociales. Cada sesión se realizaba un producto creativo, siempre vinculado al interés y motivación de los niños, con diversos materiales, principalmente de reciclado (frascos de vidrio, periódicos, cartón, latas), lo que permitía el surgimiento de diversas situaciones oportunas (distribución equitativa del material, realización de un producto creativo grupal o por diadas, por ejemplo) para la enseñanza de estas habilidades.

En seguida se presenta la distribución de las sesiones y la dinámica diseñada para cada una. Una descripción más detallada de cada una de las sesiones se puede apreciar en el anexo 5.

60 min	DINÁMICA	
	Evaluación Inicial	
	1° Bienvenida, encuadre e introducción	
	2° Mandiles	
	3° Masita de harina	
	4° Figuras de masa	
	5° Paletas de chocolate	
SESIONES SEMANALES	6° Vampiritos sorpresa	
	7° Estrellitas en caja	
	8° Palo de lluvia	
	9° El cine	
	10° Tambores	
	11° Piñata navideña	
	12° Casita fluorescente	
	13° Maquetas	
	14° Sembrando mi plantita	
	15° Escribiendo mi carta	
	16° Carta de gel	
	17° Angry Birds de estambre	
	18° La Despedida	
		Cierre del taller. Evaluación final

En cuanto a las actividades de la intervención *in situ*; es decir, en el contexto natural de los niños, se buscó la práctica independiente de las habilidades sociales aprendidas en el primer componente de la intervención (taller). Para lograr lo anterior, se buscaban y aprovechaban las situaciones oportunas donde los niños pudieran practicar y fortalecer lo que ya habían aprendido.

Este segundo componente, se llevó a cabo principalmente durante el acompañamiento psicoeducativo que abarcaba parte de su rutina matutina, apoyando a los niños con sus tareas escolares. Otros momentos donde también se intervino fueron la hora del juego, del desayuno y de la comida. También se incluyó el desarrollo de la

creatividad, motivando a los niños a realizar sus tareas escolares con originalidad e innovar en sus juegos con pares.

Finalmente es importante mencionar que la estrategia de retroalimentación continua al desempeño de los niños en las diferentes situaciones sociales, a través de afirmaciones positivas y el cuadro de superación¹, fue la forma de motivación intrínseca más utilizada.

2.5 Estrategias de intervención

Para la enseñanza de habilidades sociales en los dos componentes del programa se utilizaron estrategias metodológicas retomadas del constructivismo social o compatibles con este enfoque. En resumen, estas fueron:

- Ψ La consideración de ZDP.
- Ψ El Andamiaje.
- Ψ El Aprendizaje cooperativo.
- Ψ El Esquema básico para la enseñanza de procedimientos (Presentación de la habilidad, práctica guiada y práctica independiente). Complementarias a esta estrategia, se utilizaron también:
 - La explicación directa.
 - El modelamiento.
 - La imitación.
 - La interdependencia positiva de objetos y recursos.
 - Las instrucciones para la tarea.
 - La motivación intrínseca.
 - La inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones.

¹ El cuadro de superación es una estrategia utilizada dentro de la institución. Localizado en un lugar visible para todos, están anotados todos los niños y los días de la semana. A cada niño corresponde un recuadro para cada día de la semana, donde directoras, guías educativas, psicólogas y demás personas con autoridad pueden hacer anotaciones sobre la conducta del niño en diferentes momentos. Las anotaciones están establecidas previamente, y pueden ser positivas o negativas, cuyos apocopes están en un cuadro adjunto. Este registro tiene como fin retroalimentar al niño sobre su desempeño escolar y social dentro de la institución para que de forma individual se formule metas de mejora.

Ψ El desarrollo de un ambiente que estimule la creatividad, a través de los seis pasos de la rueda de la resiliencia y estrategias para la enseñanza creativa, de las cuales destacan:

- Aceptación incondicional del individuo (brindar afecto y apoyo).
- Medio de aprendizaje no autoritario (límites claros y firmes).
- Actividades donde el niño se reconozca a través de los sentidos (enseñar habilidades para la vida).
- Juego y sentido del humor (enseñar habilidades para la vida).
- Plantear situaciones distintas para promover y apoyar ideas diversas (brindar oportunidades de participación significativa).
- Materiales variados (establecer y transmitir expectativas elevadas).
- Metodología Socio-afectiva (Enriquecer los vínculos).
- Enseñanza Creativa y el proceso didáctico creativo (enseñar habilidades para la vida).

2.6 Instrumentos de evaluación

Ψ *Bitácoras*

Instrumento que permite llevar una descripción sistematizada e intencional de diversas acciones. Su organización es cronológica, lo que facilita la revisión de los contenidos anotados. Muy útil para explicar procesos y compartir experiencias, facilitando la retroalimentación.

Utilizadas a lo largo de todo el programa de intervención (detección de necesidades de la población, evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final), sirvieron como base para la calificación numérica de los instrumentos estandarizados.

Ψ *Videograbaciones*

En la mayoría de las sesiones se filmaron gran parte de las actividades realizadas, con la intención de que este material audiovisual sirviera de apoyo y complementación a las bitácoras, para así evaluar el desempeño de cada uno de los participantes (en cuanto a las tres variables estudiadas: habilidades sociales, perfil resiliente y creatividad) de una forma más objetiva, tanto para la evaluación continua, como para la final.

Ψ *Perfil del niño resiliente* (Morales, García y Villar, 2008).

Utilizado para la evaluación inicial y final. Este instrumento (ver anexo 1) de 47 reactivos, consta de 6 dimensiones para identificar la presencia o ausencia de rasgos resilientes personales y factores protectores ambientales.

Las seis dimensiones comprendidas son enriquecer vínculos positivos, establecer límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa. Las tres primeras mitigan los efectos de riesgo, mientras que las subsecuentes promueven la conducta resiliente.

Conviene resaltar que este instrumento se elaboró a partir de las estrategias de promoción planteadas en la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003).

Para la evaluación con este instrumento se retomaron las observaciones explicitadas en las bitácoras para cuantificarlas por participante. Se asignó un valor numérico a cada nivel de la escala, donde siempre corresponde a 3, casi siempre a 2, pocas veces a 1 y no observado 0. De esta manera, las puntuaciones bajas en los distintos factores equivalen a una carencia de ellos; por el contrario, las puntuaciones altas implican la presencia de factores (internos o externos) promotores de resiliencia.

Ψ *Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia* (Adaptado de Paula, 2000 y Monjas, 2002).

Utilizado para la evaluación inicial y final. Este instrumento (Ver anexo 2) está formado por 52 indicadores, divididos en 6 dimensiones, que representan el tipo de habilidad a evaluar; estas son: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con la expresión de emociones, habilidades para resolver problemas, habilidades para relacionarse con los adultos y habilidades conversacionales. Esta subdivisión fue adoptada de la revisión bibliográfica.

Para la evaluación con este instrumento se retomaron las observaciones explicitadas en las bitácoras para cuantificarlas por participante. Se asignó un valor numérico a la escala, donde siempre corresponde a 3, casi siempre a 2, pocas veces a 1 y no observado 0. De esta manera, las puntuaciones bajas equivalen a una carencia de la

habilidad, mientras que las puntuaciones altas implican la presencia de habilidades sociales consolidadas.

Ψ Identificación de conductas por sesión.- Habilidades sociales

Esta identificación de conductas fue elaborada a partir del instrumento anterior, simplificado para su uso más práctico en todas las sesiones. Está compuesto por 21 reactivos (los considerados más significativos e inclusivos), divididos en las mismas dimensiones que la Escala de Apreciación: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con la expresión de emociones, habilidades para resolver problemas, habilidades para relacionarse con los adultos y habilidades conversacionales.

Para la evaluación con este instrumento se retomaron las observaciones explicitadas en las bitácoras y videograbaciones para cuantificarlas por participante. Este instrumento fue utilizado en los dos componentes que conformaron el programa de intervención.

Ψ Identificación de conductas por sesión.- Creatividad

Este instrumento está formado por 10 indicadores, divididos en 3 dimensiones: características del sujeto creativo, análisis del proceso creativo y producto obtenido. Se utilizó uno por sesión, indicando la presencia de los indicadores señalados por participante. Así, a mayor presencia de indicadores, mayor nivel de creatividad alcanzado en una sesión.

Para la evaluación con este instrumento se retomaron las observaciones explicitadas en las bitácoras y videograbaciones, para cuantificarlas por participante. Su uso fue exclusivo para las sesiones del taller.

2.7 Estrategias de evaluación

Para la evaluación de las variables que conforman este programa se utilizó el paradigma cualitativo a través de la observación directa, que permitió capturar la riqueza de lo aprendido por los niños. A la par, se emplearon instrumentos susceptibles de calificarse cuantitativamente, permitiendo la asignación de puntajes individuales (Díaz-Barriga, 2006), donde las bitácoras y videograbaciones, producto de las observaciones, sirvieron como base. Lo anterior, permitió mayor flexibilidad, análisis y validez en los resultados.

Ψ *Evaluación inicial*

Para hacer la detección de necesidades de la población, se enfatizaron los aspectos cualitativos y descriptivos a través del análisis de las bitácoras, además de su cuantificación a través del Perfil del niño resiliente (Morales, García y Villar, 2008) para determinar la presencia o ausencia de factores protectores internos y externos, favorecedores de la conducta resiliente.

Ψ *Evaluación continua*

Para este tipo de evaluación, en ambos componentes (taller e *in situ*) se utilizó el instrumento de identificación de conductas por sesión para habilidades sociales, cuantificada a través de los datos obtenidos en bitácoras y videograbaciones, en función de la presencia de ciertos indicadores que demuestran la presencia de habilidades sociales en las actividades de los niños dentro y fuera del taller.

Para la dimensión de creatividad, también se utilizó un instrumento para identificar el nivel de creatividad alcanzado por cada participante en cada sesión del taller.

Ψ *Evaluación final*

En esta modalidad de evaluación, se procedió de igual manera que en la evaluación inicial, y se utilizaron los mismos instrumentos que en la primera. Posterior a la recogida de datos, se hizo un análisis contrastando los datos obtenidos en ambas evaluaciones.

Explicado todo el programa de intervención a través de su objetivo, población, fases, estrategias, instrumentos, evaluación y componentes, el siguiente capítulo está destinado para la exposición de los resultados encontrados.

Capítulo 3. Análisis de resultados

Este apartado está dedicado a los hallazgos obtenidos a partir del desarrollo del programa de intervención. Se presentan los resultados producto de la evaluación cualitativa, basada en la observación sistematizada de las habilidades sociales, la presencia/ausencia de rasgos resilientes y el nivel de creatividad en los niños participantes. Lo anterior, se obtuvo al identificar y cuantificar, a través del análisis de bitácoras y videograbaciones los indicadores señalados en las diferentes dimensiones del *Perfil del niño resiliente* (Morales, García y Villar, 2008), de la *Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia* (Paula, 2000 y Monjas, 2002), y de la *identificación de conductas por sesión de habilidades sociales y creatividad*.

A continuación se despliegan dichos instrumentos, así como las dimensiones y los indicadores que los integran, seguidos de extractos de bitácoras y videograbaciones que los ejemplifican y permiten valorar de forma descriptiva y contextualizada el desempeño de los participantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), preservando su confidencialidad a través del uso de seudónimos.

Es importante mencionar que se evaluaron los dos componentes de la intervención. Para el componente estructurado, se utilizaron sustancialmente los videos de las sesiones, mientras que para el componente in situ se utilizaron las bitácoras.

HABILIDADES SOCIALES

1.- Habilidades de interacción social

Se acerca a los compañeros para realizar alguna actividad que le interesa

"Federico se integró rápidamente con el grupo al que fue asignado. Se presentó por su nombre con varios de sus nuevos 'amigos', y fue el primero en ponerse de pie e incentivarlos para tomarse de las manos y formar el círculo para jugar".

Bitácora 24 de noviembre 2011

Es aceptado por los otros niños

"Rogelio salió a jugar después que terminó su tarea, pidió su gafete y salió al patio, donde los niños de quinto y tercer año jugaban fútbol. Pidió ser integrado, por lo que los niños le dieron el puesto de portero".

Bitácora, 7 de febrero de 2012

Respetar las cosas de los demás

"Federico encontró tirado un frasco donde estaba la plantita de uno de sus compañeros. Lo llevó a arriba del locker donde estaría seguro y dijo que así no le romperían con la pelota, como le pasó al suyo".

Bitácora, 26 de enero, 2012

3.- Habilidades relacionadas con la expresión de emociones

Se muestra alegre y dispuesto

"Cuando llegaron los niños del colegio 'X', Federico se mostró muy contento. Fue uno de los primeros en salir y formarse".

Bitácora 24 de noviembre 2011

Reconoce sus cualidades; expresa comentarios positivos y agradables de sí mismo

"Rogelio me mostró su mochila. Le pregunté si necesitaba todo eso, que mejor dejará las cosas que no necesitaba. Me dijo que no, que era fuerte y se mostró orgulloso cargando su mochila hasta su locker".

Bitácora 10 de noviembre 2011

Expresa verbalmente sus deseos, ideas y opiniones

"José y Daniel hicieron equipo para realizar su tambor. Daniel, pregunta: '¿Por qué no hacemos un muñeco de nieve? ¿Qué te parece si usamos esto?' José respondió con un movimiento de cabeza..."

Video, novena sesión, min 20:39

Expresa asertivamente sus emociones o sentimientos agradables (alegría, felicidad, sorpresa)

"José no podía realizar una plana de caligrafía. Cuando llegué estaba acostado en la mesa. Le propuse hacerlo juntos para terminarlo más rápido. Lo ayudé haciendo puntitos para que después el los remarcará con líneas rectas. Al final pudo hacerlo por sí mismo, y estaba muy orgulloso y contento de haber terminado su plana. Después de que se lo enseñó a la guía, me dio un fuerte abrazo".

Bitácora, 8 de noviembre 2011

Responde asertivamente ante las emociones o sentimientos desagradables de los demás (miedo, enfado, tristeza)

"Ignacio estaba sentado junto a un niño más pequeño, que no quería trabajar, pues al parecer estaba triste. Ignacio lo estuvo abrazando por un largo rato, y cuando les tocó participar le dijo que lo ayudaría".

Video, quinta sesión, min. 15:21

Pide ayuda cuando lo necesita

"Ignacio me pidió ayuda para no retrasarse con respecto a sus demás compañeros: 'Psicóloga, me ayudas a mí por favor, dictame, es que no me quiero quedar atrás y ya para salir a jugar.'"

Bitácora 10 de Enero 2012

4.- Habilidades para resolver problemas

Cuando tiene un problema con otro niño lo soluciona asertivamente por sí solo

"Daniel vio a Federico haciendo un Santa Claus con Fommy y le dijo a José, su compañero de equipo: 'Wow!, ¿Qué te parece si hacemos uno?' Federico lo escucho y le dijo: 'eres un copiador, ¡copiador Daniel!'. Daniel respondió: '¡No es cierto! Nosotros queremos hacer lo que queremos hacer, y yo quiero intentar, yo quiero hacer un Santa Claus, además le voy a ser diferente su cabeza.'"

Video, novena sesión, minuto 32:24

Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos

Ignacio: "Me quedo muy feo, no debí pintarlo todo. Ya sé, mejor lo voy a lavar y le pego estampas".

Video, sesión 14, minuto 40:02

5.- Habilidades para relacionarse con los adultos

No intenta acaparar constantemente la atención del adulto

"Ignacio quería jugar gato conmigo, pero yo todavía no terminaba de ayudar a Daniel es su tarea, por lo que le dije que en un momento lo alcanzaba. La verdad es que si se mostró un poco molesto. Pero se fue a jugar al patio y al poco rato regresó a preguntarme si ya estaba lista".

Bitácora, 10 de enero 2012

Reconoce errores

"...cuando le pregunté a Federico porque traía ese recado, me dijo que no había trabajado por estar platicando con una niña. Después de nuestra charla, donde le expliqué que no era correcto pararse a platicar y dejar el trabajo, me dijo que lo intentaría con más fuerza, porque sabe que está mal, aunque le seguiría gustando más platicar".

Bitácora 15 de noviembre 2011

Acepta las críticas sobre alguna de sus actitudes y conductas

"Federico estaba muy molesto por que José le había roto el sacapuntas a su hermano. Le alcanzó a dar un golpe en el brazo. Después de notar su actitud, lo alejé de la mesa para plantearle que entendía que estuviera molesto, pero no era una buena forma de arreglar el problema. Después de un rato callado, me dijo que José tenía que pedirle una disculpa a su hermano, y él lo haría también con José por el golpe que le había dado".

Bitácora, 10 de enero 2012

Acepta los límites establecidos

Facilitadora: "Nada más te estas pintando las manos"

José: " ¡Ya no lo voy a hacer!".

Video, cuarta sesión, minuto 21:37

6.- Habilidades conversacionales

Inicia conversaciones (realiza preguntas, cuenta algo que ha ocurrido, muestra algo)

"Esta mañana, el primero en saludarme fue Rogelio. Empezó a contarme lo que había hecho en sus vacaciones decembrinas. Estaba muy emocionado, pues comenta que comió pizza, fue a la feria y a la granja de las Américas, donde el animal que más le gustó fue el conejo".

Bitácora 3 de enero de 2012

Escucha cuando se le habla

"Hoy en el desayuno con los niños, me senté con Ignacio, quien me hizo varias preguntas sobre mi bebé. Estaba muy interesado e involucrado en la conversación. Después de escucharme, me hizo muchas preguntas...".

Bitácora 26 de enero 2012

RESILIENCIA

1.- Enriquecer vínculos positivos

Es apoyado y respetado

"Federico fue el primero en crear un volcán con su masita de harina. Los demás niños quisieron imitarlo de inmediato, pero no podían darle forma. Daniel: '¡Wow Federico! Te quedo muy padre. ¿Me haces uno?' Federico no sólo ayudó a Daniel, sino a todos los niños, por lo que al final le dimos un reconocimiento en el cuadro de superación".

Video, cuarta sesión, minuto 33:16

Participa en actividades grupales

José: "¡Mira, a mí me está quedando bonito!"

Ignacio: "¡A mí también!"

Federico: "Si es cierto, a mí también. A todos nos está quedando padre".

Video, octava sesión, minuto 20:29

Aprovecha el aprendizaje

"Hoy empecé trabajando con José, que como no tenía tarea me pidió le leyera un libro, pues había visto un dibujo que le había gustado mucho. Fue a pedir prestado un libro de lecturas de tercer año, buscó la página y me la acercó. Se mostró muy interesado y motivado, señalando algunas letras que ya conoce".

Bitácora, 15 de Noviembre 2011

2.- Límites claros y firmes

Comprende y respeta las reglas

Daniel: "¿Me pasas el poder (pintura) azul?"

Ignacio: "No, te falta una palabra"

Daniel: "¡Dámela, o te voy a acusar!"

Ignacio: "¡Pero te faltó el por favor!"

Video, segunda sesión, minuto 21:38

Entiende la conducta que se espera de él

Federico: "¿Ya puedo salir a jugar?"

Facilitadora: "Sí, pero tienes que ayudarnos a recoger"

Federico: "¡Ah!, ¿Por qué?"

Ignacio: "Porque tú también usaste las cosas"

Facilitadora: "Es cierto, ¿Por qué no nos ayudas a recoger el periódico, te lavas tus manos y te vas a jugar?"

Federico: "¡Va!".

Vídeo, décima sesión, minuto 47:43

3.- Habilidades para la vida

Tiene hábitos de cortesía (saludo, pedir las cosas por favor, etc.)

"Gracias por la pintura Federico" (Daniel responde con cortesía ante un favor de su compañero).

Vídeo, primera sesión, min. 13:18

Expresa sus opiniones con respeto a los demás

Gerardo: "No me gustó lo que hicimos hoy, ¿Podemos mejor hacer dibujos?".

Vídeo, octava sesión, minuto 48:04

4.- Afecto y apoyo

Tiene sentido de pertenencia a la institución

"Felipe me pidió escribir en la etiqueta de su cuaderno, aparte del celular de su mamá, el número de Florecer".

Bitácora, 8 de diciembre 2011

Es reconocido y premiado de diferentes maneras

"En el trayecto al parque, Federico me contó que su maestra de Yoga le había dicho que era el mejor de la clase, junto con su hermano, y por eso le iban a dar un trofeo. Efectivamente, así fue, en una pequeña ceremonia, se le fue entregado un trofeo por su buen desempeño en dicha clase".

Bitácora, Jueves 8 de diciembre de 2011.

Percibe que el trato que recibe es igual para todos

Ignacio: "¡Todos tenemos una piñata!, ¿Ya vieron que en el reconocimiento está el nombre de todos?".

Bitácora, 17 de febrero 2012

5.- Expectativas elevadas y realistas

Se fija metas alcanzables

Federico: "Que bonitas (estrellas) me gustó, es fácil, cuando llegué a mi casa, voy a hacer muchas de diferentes colores".

Video, séptima sesión, minuto 40:02

Demuestra confianza en sí mismo y en los demás

"Gerardo me invitó a jugar gato. Me dijo que seguramente me ganaría, porque siempre lo está jugando además de que es muy bueno para saber dónde poner las x".

Bitácora, 26 de enero, 2012

Se da ánimo a sí mismo y a los demás

"¡Mira si me salió! ¡Lo hice bien!" (Daniel responde con alegría después de ver como quedo su producto de la sesión).

Video, segunda sesión, minuto 16:10

6.- Participación significativa

Considera que sus opiniones son tomadas en cuenta

José: "¿Vamos a pintar a Mario Bros? Enserio lo trajiste (después de que lo ve). Si me escuchaste cuando te dije que me gustaba".

Video, segunda sesión, minuto 5:24

Ayuda a sus compañeros

Ignacio: "Está roto (bote de pintura) el poder de Rodrigo, en los periódicos pongas sus esos (botes de pintura) para que no se manche el piso".

Video, segunda sesión, minuto 13:56

Toma con responsabilidad y seriedad las actividades a su cargo

"Rogelio fue el bibliotecario del día en su intervención de comprensión lectora. Noté que incluso mucho después de que esta termino, seguía ayudando a otros niños a encontrar libros y los organizaba cuando se los devolvían".

Bitácora, 15 de Noviembre 2011

CREATIVIDAD

1.- Características del sujeto creativo

Es curioso, indaga el entorno

"Buscando recortes para la tarea de Daniel, encontramos la imagen de un coche deportivo de la marca 'x'. Hizo mención de que nunca había visto uno así físicamente, y no conocía esa marca. Me preguntó como era su logo, si corría mucho, si lo había visto en la calle y lo costoso que podría ser".

Bitácora 9 de octubre 2011

Aporta ideas originales y propias

"Entregando materiales, Federico me pidió un 'guardafojas' (folder), que personalizó con su nombre, escrito con letras muy originales y de diferentes colores. Otros niños quisieron seguir su idea".

Bitácora, 3 de enero de 2012

Es autónomo e independiente

"José tenía como tarea dibujar varios animales marinos. Después de copiarlos e iluminarlos muy detalladamente, le propuse que sería una buena idea ponerle un margen diferente a esas hojas. Gustoso aceptó y el resultado fueron unos márgenes de 'trecitas' de diferentes colores que nos dejaron muy satisfechos".

Bitácora, 25 de septiembre, 2011

2.- Análisis del proceso creativo

Se mantiene concentrado al realizar su trabajo

"José le pregunta a Federico como le va quedando su trabajo, pues quiere que sea lo más parecido a su volcán. Desesperado porque no tiene respuesta, le grita fuerte por su nombre y se le acerca para darle un empujón, a lo que Federico responde molesto pues está muy concentrando pintando florecitas a su volcán".

Video, cuarta sesión, minuto 30:12

Posee iniciativa con el uso de materiales y los demás tienden a seguir sus ideas

"Rogelio quería tocar su tambor producto de esta sesión pero desafortunadamente se habían olvidado los abatelenguas que se utilizarían como baquetas. Por un momento desapareció, y volvió tocando su tambor con dos colores. Los demás niños hicieron lo mismo y formaron una 'banda musical' que anduvo tocando por el patio de Florecer".

Video, novena sesión, minuto 60: 16

Utiliza diversidad de materiales para la creación de su producto

"Ignacio no quería que su carta fuera igual al de los demás, por lo cortó de una manera muy novedosa (al menos para mí) el papel y le dio una forma de triángulo que resultó muy original".

Bitácora, 31 de enero de 2012

Para esta misma dimensión, se mostrarán algunas fotografías de las sesiones, exhibiendo los productos obtenidos por los niños, mismos que fueron considerados dentro de los criterios establecidos para evaluar creatividad (**características únicas y estético**), puntualizando que dentro de la metodología seguida dentro del taller, no se consideraron errores y se respetaron las diferencias individuales.



Imagen 1 Productos sesión 2 "Mandiles"



Imagen 2 Productos sesión 3 "Masitas"



Imagen 3 Productos sesión 4 "Volcanes"



Imagen 4 Productos sesión 5 "Paletas de chocolate"



Imagen 5 Productos sesión 6 "Vampiritos sorpresa"



Imagen 6 Productos sesión 9 "Tambores"



Imagen 7 Productos sesión 17 "Angry Birds"

Continuando con los resultados a continuación se exponen los gráficos obtenidos al cuantificar las observaciones directas recopiladas en bitácoras y videograbaciones, a través de los los instrumentos utilizados. Se exponen las tres dimensiones evaluadas, organizadas por participante.

• **Participante: Federico**

Habilidades sociales.- Evaluación inicial y Final

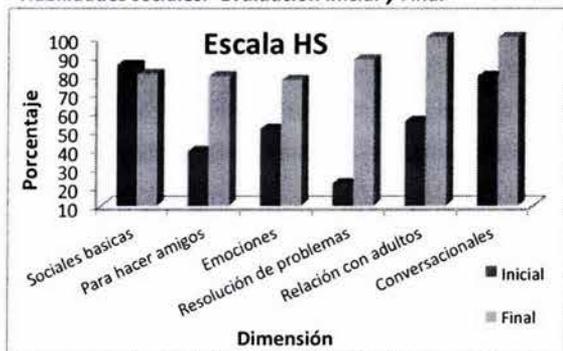


Figura 6. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS – Federico.

En esta figura se aprecian los datos arrojados por la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia, en donde 5 de las dimensiones evaluadas incrementaron su porcentaje en más del 20% entre la evaluación inicial y la final. Únicamente, en el caso de las habilidades sociales básicas hubo un pequeño decremento.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 7. Porcentaje de evaluación inicial y final. Perfil del niño resiliente - Federico.

En esta figura, se ilustran los resultados obtenidos al contrastar el Perfil del niño resiliente en dos momentos. Se observa que en todas las dimensiones evaluadas hubo un incremento, en la evaluación final, de más del 10% en relación a la evaluación inicial.



Creatividad.- Evaluación Continua.

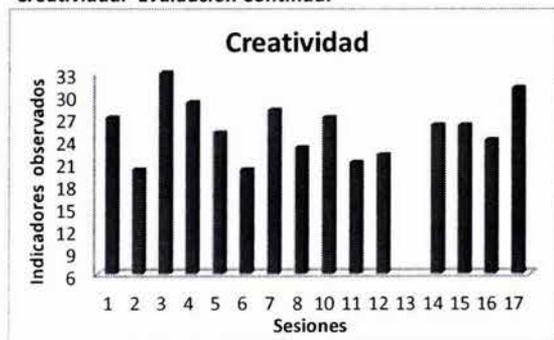


Figura 8. Presencia de creatividad para todas las sesiones – Federico.

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Cabe aclarar, que se han omitido las sesiones 9 y 18 puesto que no fueron diseñadas para el fomento de esta variable. Este participante, siempre se mostró entusiasmado y alegre, destacando por su proceso y resultado creativo.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

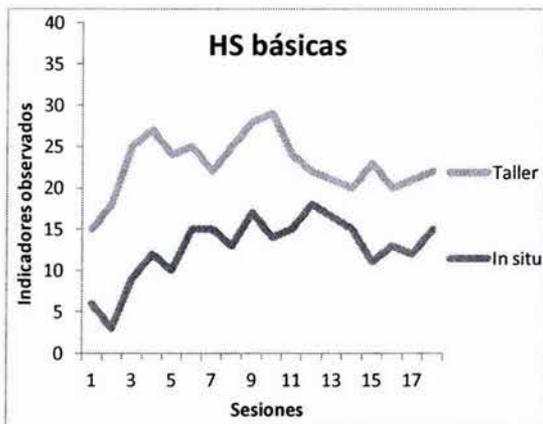


Figura 9. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones – Federico.

En esta figura se observa un aumento en los indicadores que muestran la presencia de las habilidades sociales básicas, hasta la sesión 11, después de la cual se observa un pequeño decremento, para terminar el taller con un nuevo incremento en ambos momentos: dentro del taller como fuera de él, siendo este último momento ligeramente menor comparado dentro del taller.

Figura 10. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos en todas las sesiones – Federico.

En esta figura se observa como en los dos momentos evaluados, la presencia de los indicadores que muestran las habilidades sociales para hacer amigos fue en continuo aumento a lo largo de todas las sesiones, siendo ligeramente mayor dentro del taller.

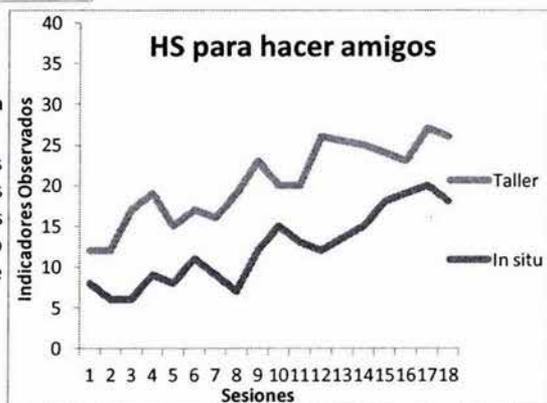


Figura 11. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones – Federico.

En esta figura se observa .como la presencia de los indicadores de habilidades sociales para la expresión de emociones va en aumento, a pesar der presentar algunos picos (tanto altos como bajos) a lo largo de todas las sesiones. Lo anterior para ambos momentos.

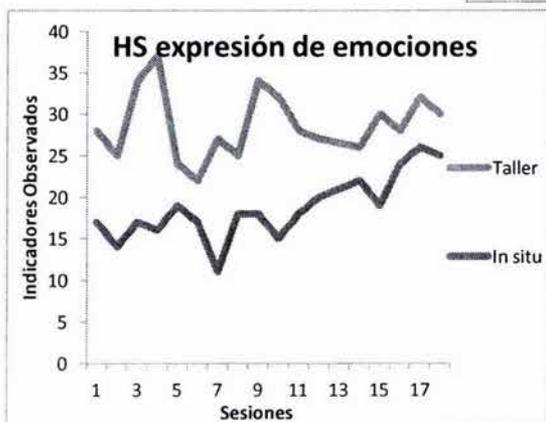




Figura 12. Presencia de habilidades sociales con el adulto en todas las sesiones - Federico

En esta figura se observa como la presencia de los indicadores de habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto muestra una clara tendencia de aumento, dentro y fuera del taller. Para esta dimensión la presencia de indicadores llega a ser ligeramente mayor fuera del taller tanto al inicio como al final de las sesiones.



Figura 13. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - Federico

En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las actividades *in situ* para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. Observamos el total de los conflictos presentados en las sesiones y la forma en que estos fueron resueltos. Al inicio de las sesiones, los conflictos que surgían eran resueltos de forma no asertiva, pero con el avance de éstas, se observa el surgimiento y el aumento de las respuestas asertivas en este participante.

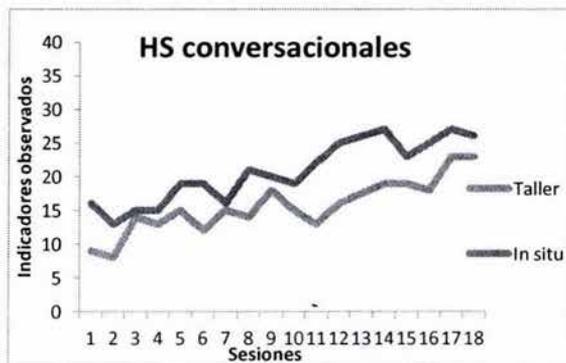


Figura 14. Presencia de habilidades conversacionales para todas las sesiones - Federico

En esta figura se observa la presencia de los indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados, con tendencia de aumento. En esta dimensión, desde el inicio y hasta el final de las sesiones, la presencia de estos indicadores fuera del taller se mantuvo ligeramente mayor.

• Participante: Rogelio

Habilidades sociales.- Evaluación Inicial y Final

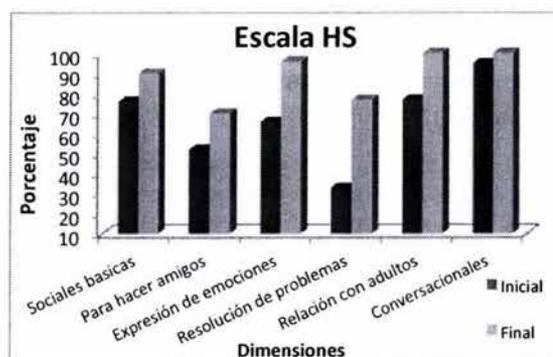


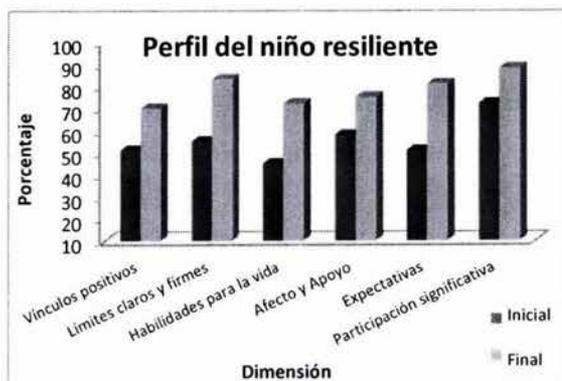
Figura 15. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS - Rogelio

En esta figura se observan los resultados obtenidos a partir de la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia, donde se demuestran que en la totalidad de las dimensiones evaluadas hubo una mejora que va del 20% hasta el 50% entre la evaluación inicial y la final.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 16. Porcentaje de evaluación inicial y final. Perfil del niño resiliente - Rogelio

En esta figura se observan los resultados obtenidos a partir del Perfil del niño resiliente, mostrando un incremento en las seis dimensiones evaluadas, a partir del 20% en relación a la evaluación inicial.



Creatividad.- Evaluación Continua.

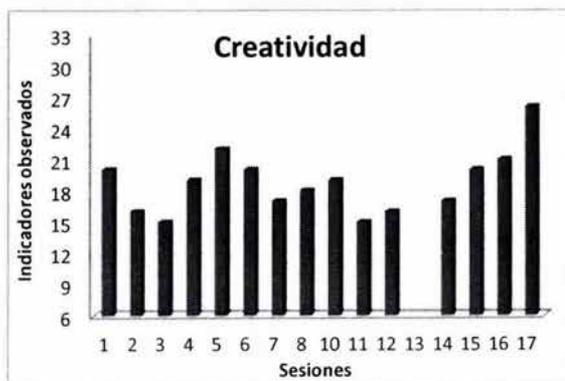


Figura 17. Presencia de creatividad para todas las sesiones - Rogelio

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Cabe aclarar, que el máximo en todas las gráficas que evalúan esta dimensión se ha tomado del máximo obtenido por uno de los participantes. En este caso, Rogelio se mostró entusiasta y motivado, sin embargo, la falta de instrucciones le causó conflicto, mostrándose más interesado por cumplir con el producto.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

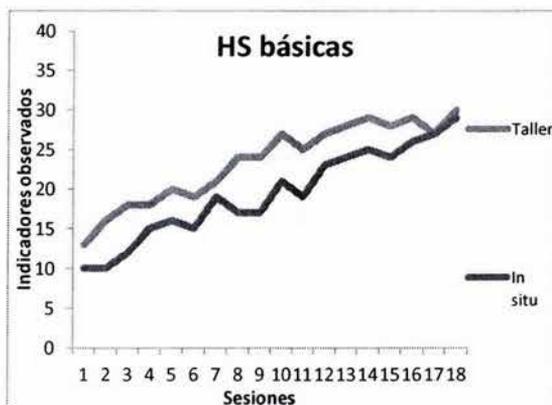


Figura 18. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se muestran la presencia de las habilidades sociales básicas en los dos momentos evaluados. Se muestra un aumento constante, siendo ligeramente mayor la frecuencia dentro del taller.

Figura 19. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos, en todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se observa cómo en los dos momentos evaluados, la presencia de indicadores de habilidades sociales para hacer amigos fue en continuo aumento a lo largo de todas las sesiones, siendo ligeramente mayor dentro del taller.

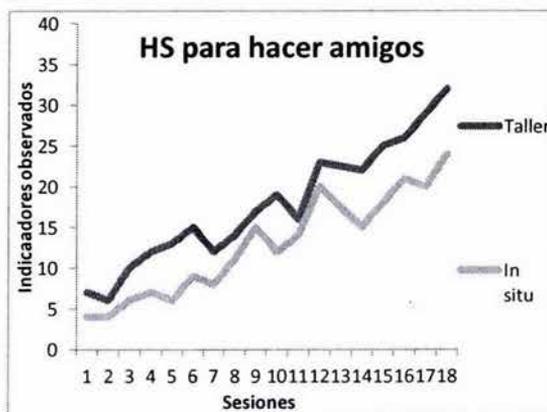


Figura 20. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se observa como los indicadores de habilidades sociales para la expresión de emociones incrementa a lo largo de las sesiones, siendo ligeramente mayor dentro del taller.

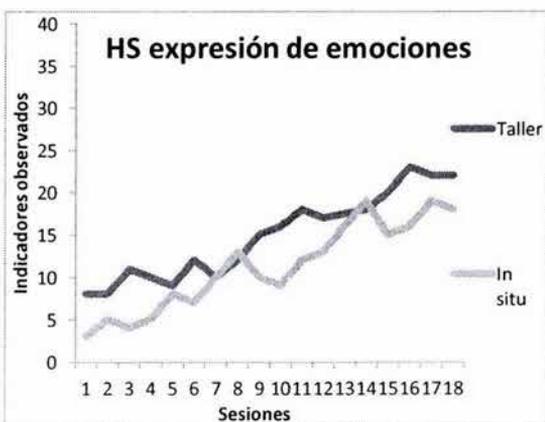




Figura 21. Presencia de habilidades sociales en relación con el adulto en todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se observa cómo la presencia de indicadores que denotan habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto muestran una clara tendencia de aumento, dentro y fuera del taller.

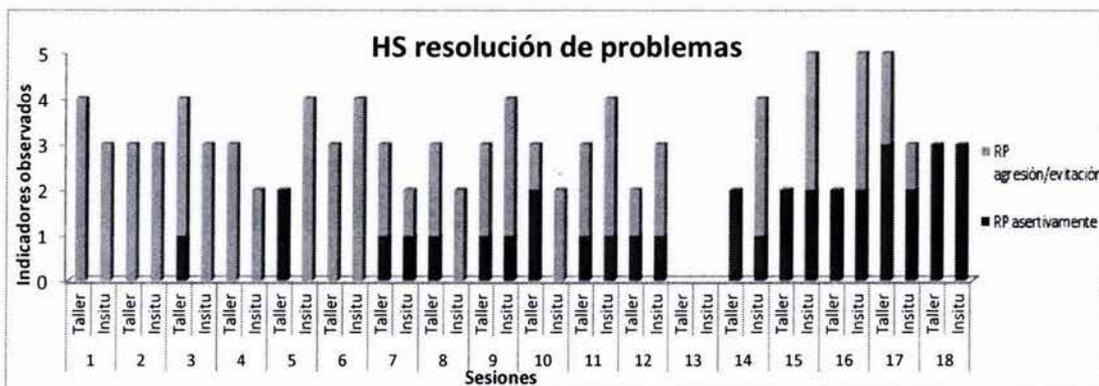


Figura 22. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las actividades in situ para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. Se observa que al inicio de las sesiones, los conflictos que surgían eran resueltos sin asertividad, pero con el avance de estas, se observa el surgimiento y el aumento de las respuestas asertivas en este participante.

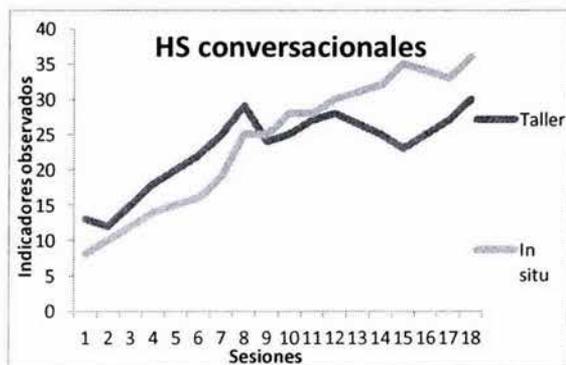


Figura 23. Presencia de habilidades conversacionales para todas las sesiones - Rogelio

En esta figura se observa la presencia de los indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados, con tendencia de aumento. Al contrario de las otras dimensiones, en este caso la frecuencia fuera del taller mostró mayor incremento al término de las sesiones.

• Participante: Daniel

Habilidades sociales.- Evaluación Inicial y Final

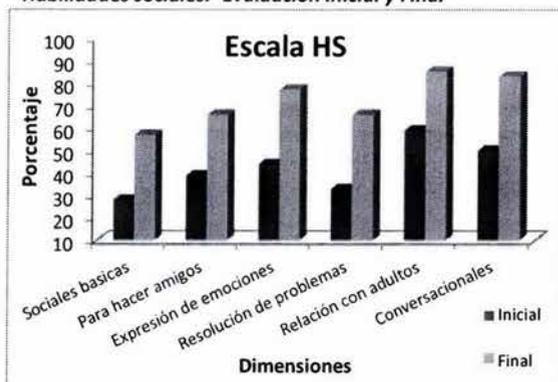


Figura 24. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS - Daniel

En esta figura se observan que en todas las dimensiones evaluadas en la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia, hubo un incremento de más del 30% entre la evaluación inicial y la final.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 25. Porcentaje de evaluación inicial y final. Perfil del niño resiliente - Daniel

En esta figura, se ilustran los resultados del Perfil del niño resiliente en dos momentos. Se observa que en todas las dimensiones evaluadas hubo un incremento, resaltando la dimensión de límites claros y firmes, cuyo aumento fue del 50%.

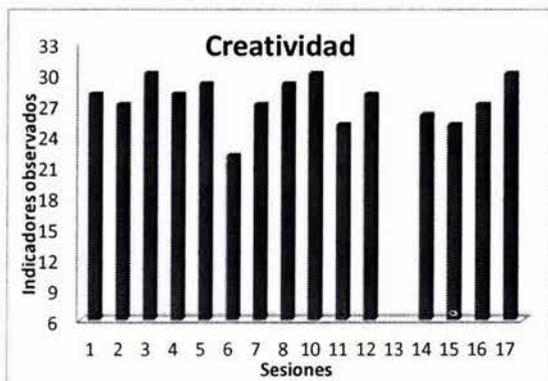
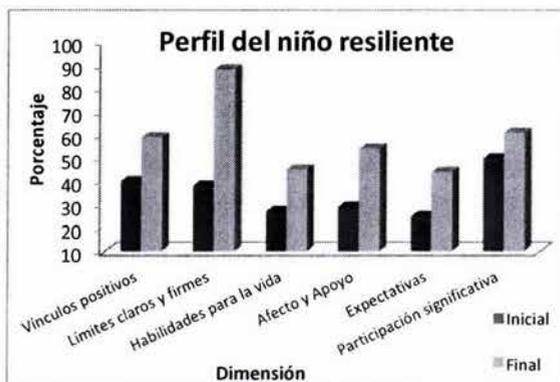


Figura 26. Presencia de creatividad para todas las sesiones - Daniel

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Este participante siempre se mostró dispuesto, entusiasmado y muy motivado a lo largo de todo el taller, demostrando gran capacidad creadora tanto en el proceso como en el producto.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

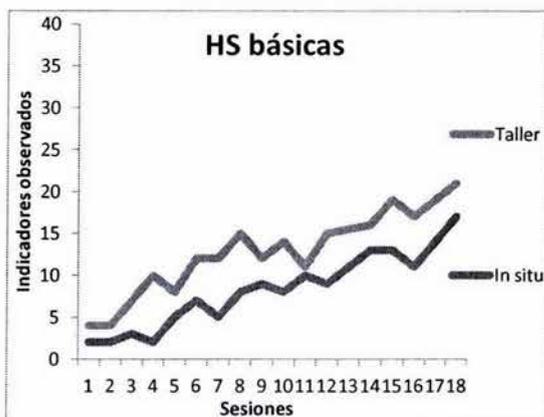


Figura 27. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones - Daniel

En esta figura se observa un aumento en los indicadores que muestran la presencia de las habilidades sociales básicas a lo largo de todas las sesiones, siendo ligeramente mayor dentro del taller.

Figura 28. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos, en todas las sesiones - Daniel

En esta figura se observa la presencia de los indicadores de habilidades sociales para hacer amigos. Se observan algunos picos descendientes dentro del componente taller, vinculados con momentos significativos como las vacaciones decembrinas. En el caso de la frecuencia in situ, se observa un aplanamiento al principio de las sesiones, para dar pie a un ligero aumento.

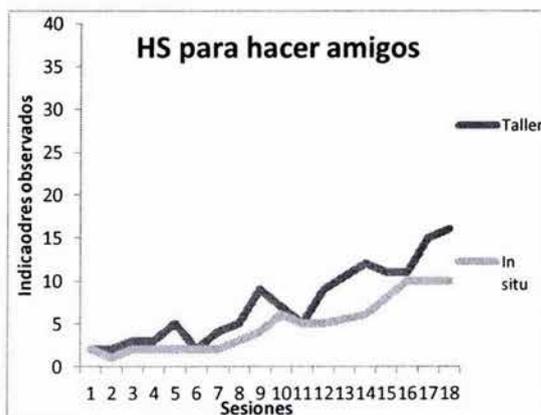
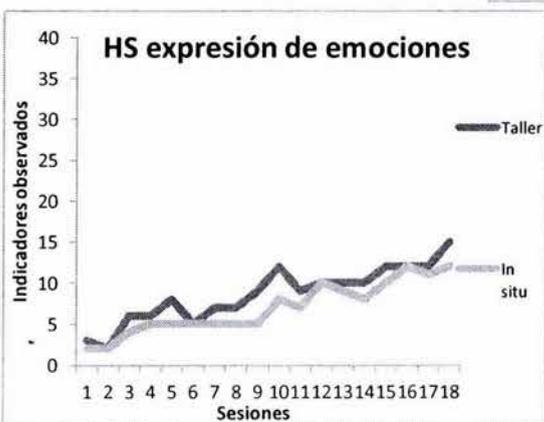


Figura 29. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones - Daniel

En esta figura se observa que la presencia de indicadores de habilidades sociales para la expresión de emociones presentó un ligero aumento a lo largo de las sesiones, para ambos momentos.



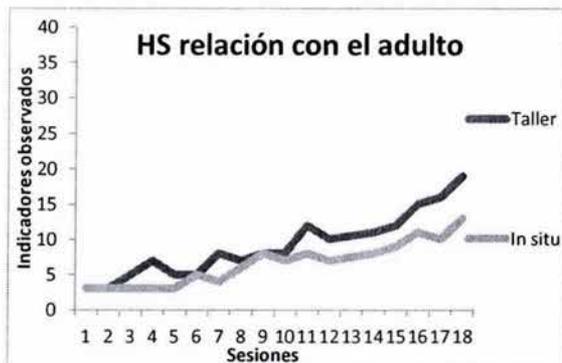


Figura 30. Presencia de habilidades sociales en relación con el adulto en todas las sesiones - Daniel
 En esta figura se observa cómo la presencia de indicadores de habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto incrementa dentro y fuera del taller, siendo levemente mayor para este último momento.

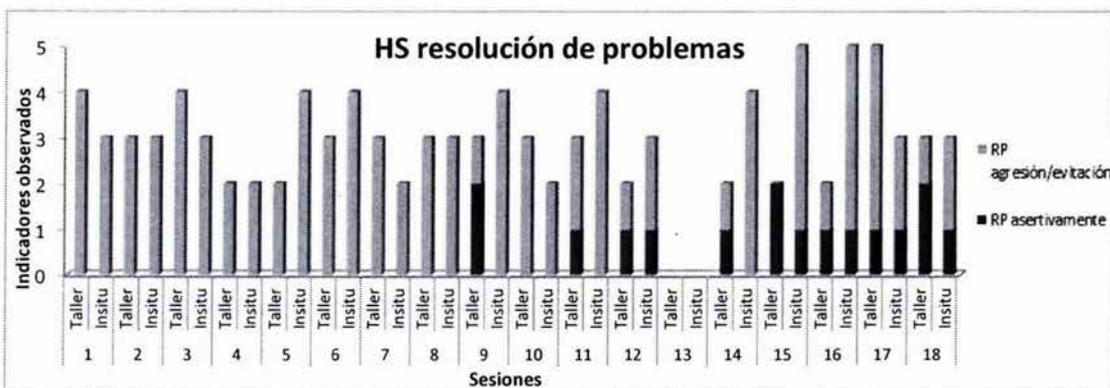


Figura 31. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - Daniel

En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las *actividades in situ* para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. Se muestra que este participante empezó con la resolución asertiva de conflictos hasta la novena sesión del taller, para dar paso al surgimiento de este tipo de respuesta en sesiones siguientes. En momentos in situ, también apareció la asertividad, hasta la sesión 12.

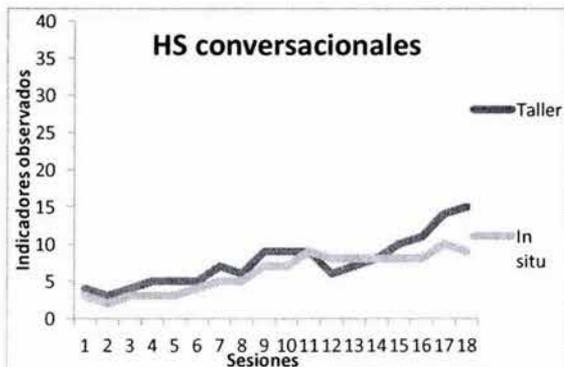


Figura 32. Presencia de habilidades conversacionales para todas las sesiones - Daniel

En esta figura se observa la presencia de indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados, con tendencia de aumento. En el caso de este participante, se observa que en todas las dimensiones, tanto de la evaluación continua, como de la inicial y final, el aumento en sus habilidades sociales fue menor que el obtenido por otros participantes.

• Participante: Ignacio

Habilidades sociales.- Evaluación Inicial y Final

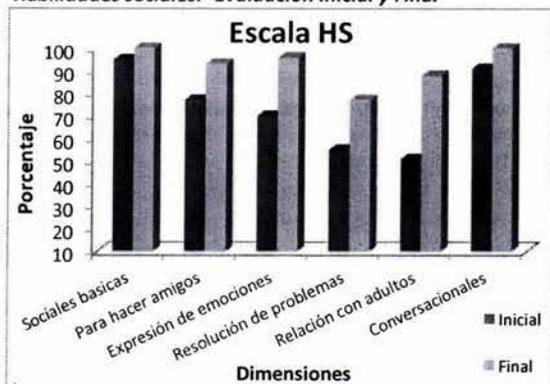


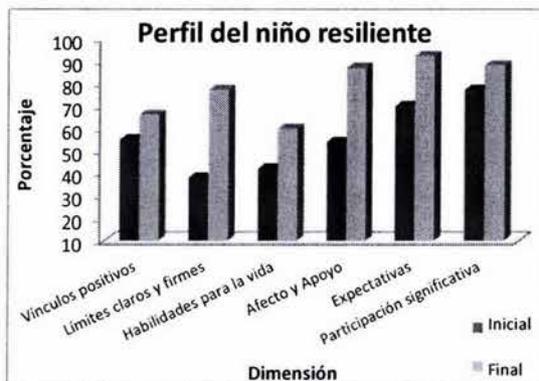
Figura 33. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS - Ignacio

En esta figura se pueden apreciar los resultados de la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia en dos momentos. En todas las dimensiones hubo incremento, pero en las sociales básicas y las conversacionales se alcanzó el puntaje máximo. Cabe aclarar que este participante al inicio del taller ya tenía consolidadas parte de las habilidades sociales abarcadas en este programa.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 34. Porcentaje de evaluación inicial y final. Perfil del niño resiliente - Ignacio

En esta figura, se ilustran los resultados obtenidos al contrastar el Perfil del niño resiliente en dos momentos. Se observa que en todas las dimensiones evaluadas hubo un incremento en la evaluación final, resaltando las dimensiones de límites claros y firmes y de afecto y apoyo, con más del 30% en relación a la evaluación inicial.



Creatividad.- Evaluación Continua.

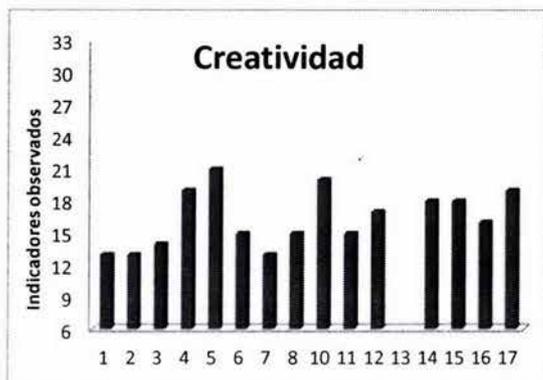


Figura 35. Presencia de creatividad para todas las sesiones - Ignacio

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Este participante siempre se mostró dispuesto, con mayor interés en seguir instrucciones y buscar perfección en el producto.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

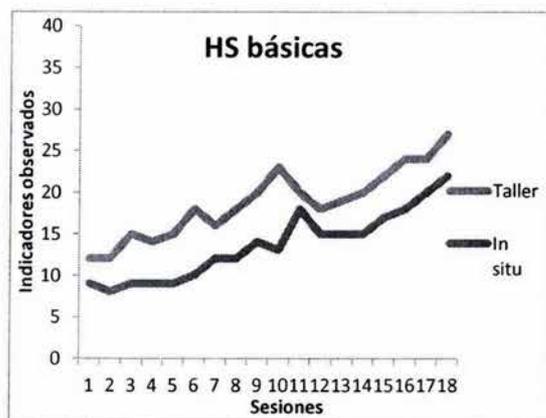


Figura 36. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones - Ignacio

En esta figura se observa la presencia de indicadores que muestran la presencia de habilidades sociales básicas, con un incremento constante para los dos momentos, siendo mayor dentro del taller.

Figura 37. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos en todas las sesiones - Ignacio

En esta figura se observa como en los dos momentos evaluados, la presencia de indicadores de habilidades sociales para hacer amigos fue en continuo aumento a lo largo de todas las sesiones, siendo ligeramente mayor dentro del taller.

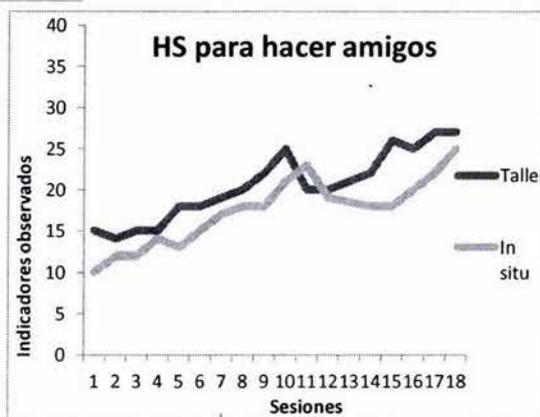


Figura 38. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones - Ignacio

En esta figura se observa la presencia de indicadores de habilidades sociales referentes a la expresión de emociones, la cual fue en aumento a lo largo de las sesiones, siendo levemente mayor dentro del taller.

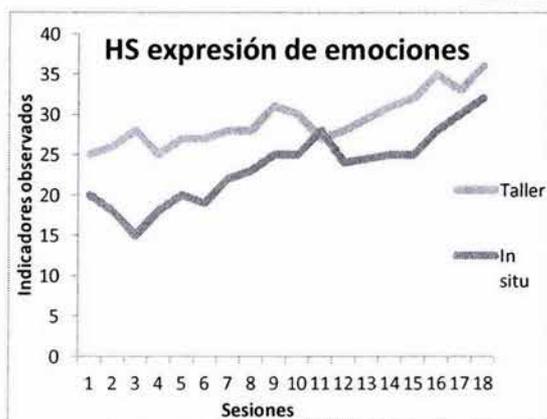




Figura 39. Presencia de habilidades sociales en relación con el adulto en todas las sesiones - Ignacio
 En esta figura se observa cómo la presencia de indicadores de habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto muestra una clara tendencia de aumento, dentro y fuera del taller. Sin embargo, para esta dimensión la frecuencia llega a ser ligeramente mayor fuera del taller al final de las sesiones.

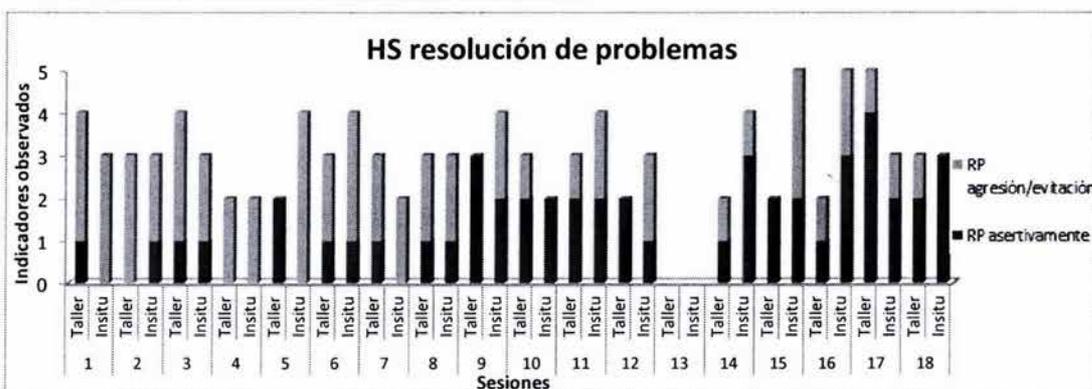


Figura 40. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - Ignacio

En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las *actividades in situ* para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. A diferencia de todos los participantes, Ignacio ya tenía presente la resolución asertiva al inicio del taller, sin embargo, a lo largo de las sesiones esta conducta fue volviéndose más frecuente y constante, presentándose también en situaciones in situ.

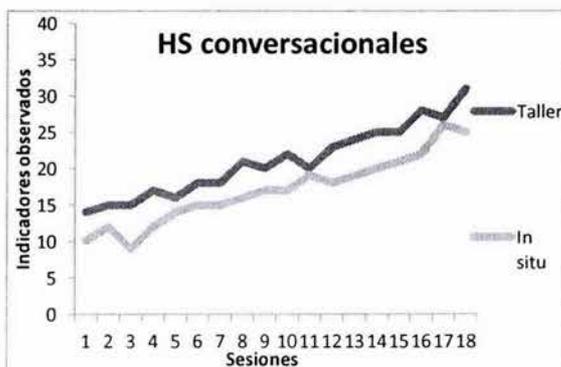


Figura 41. Presencia de habilidades conversacionales en todas las sesiones - Ignacio

En esta figura se observa la presencia de los indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados, con tendencia clara de aumento.

• Participante: Gerardo

Habilidades sociales.- Evaluación Inicial y Final

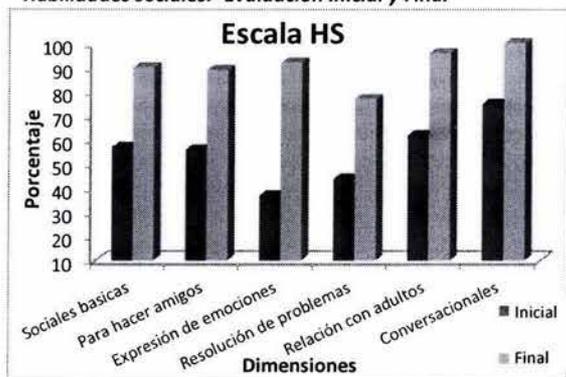


Figura 42. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS - Gerardo

En esta figura se muestran los resultados de la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia, en donde se observa que en las seis dimensiones evaluadas hubo un incremento, en algunos casos alcanzando el puntaje máximo. Resalta la dimensión de expresión de emociones con un incremento del 50% en la evaluación final.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 43. Porcentaje de evaluación inicial y final. Perfil del niño resiliente - Gerardo

En esta figura, se ilustran los resultados del Perfil del niño resiliente en dos momentos, donde hubo un incremento en todas las dimensiones evaluadas, resaltando la dimensión de afecto y apoyo con más del 40% y las de transmisión de expectativas elevadas y participación significativa que alcanzaron porcentajes elevados en la evaluación final.



Creatividad.- Evaluación Continua.



Figura 44. Presencia de creatividad para todas las sesiones - Gerardo

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Cabe aclarar, que este participante llegó a la institución empezado el taller, integrándose hasta la sexta sesión. Desde el primer momento se mostró dispuesto y puntual en las actividades que se llevaban a cabo, sin embargo, su producto y proceso sólo cumplían con los requerimientos esenciales.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

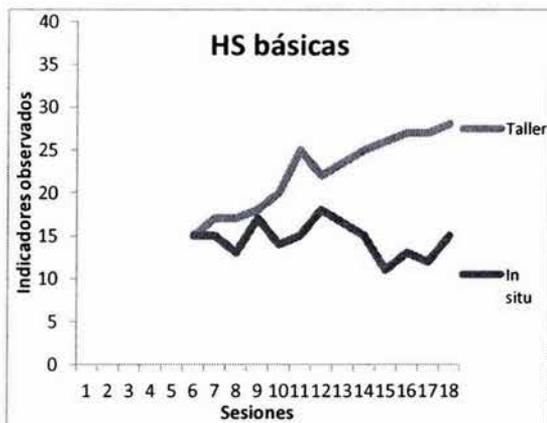


Figura 45. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones - Gerardo

En esta figura se observa un aumento en la presencia de indicadores para las habilidades sociales básicas, sólo dentro del taller. En el caso de situaciones in situ se presentaron frecuencias irregulares, con picos altos y bajos, sin mostrar aumento en esta dimensión. Lo anterior puede deberse a la inserción reciente del participante a la institución y las conductas de ajuste que esto conlleva.

Figura 46. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos, en todas las sesiones - Gerardo

En esta figura se observa como en los dos momentos evaluados, la presencia de indicadores de habilidades sociales para hacer amigos fue en aumento a lo largo del taller.

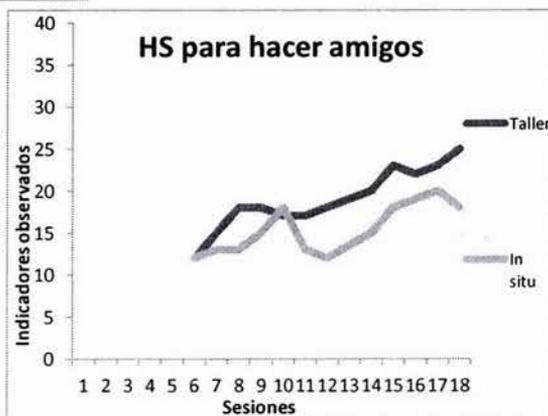


Figura 47. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones - Gerardo

En esta figura se observa como la presencia de indicadores de habilidades sociales para la expresión de emociones va en aumento para ambos momentos, aminorando la discrepancia entre ellos al término del taller.

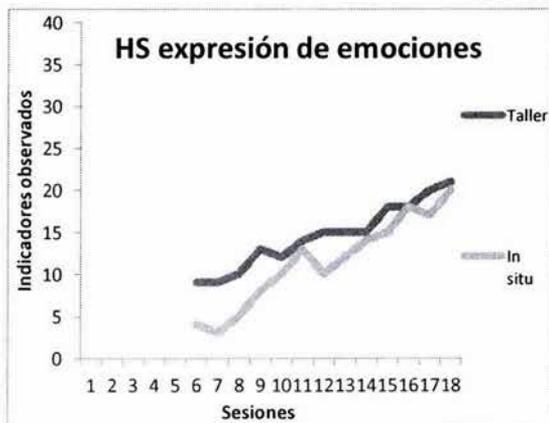




Figura 48. Presencia de habilidades sociales en relación con el adulto en todas las sesiones - Gerardo. En esta figura se observa como la presencia de indicadores de habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto incrementó para ambos momentos.

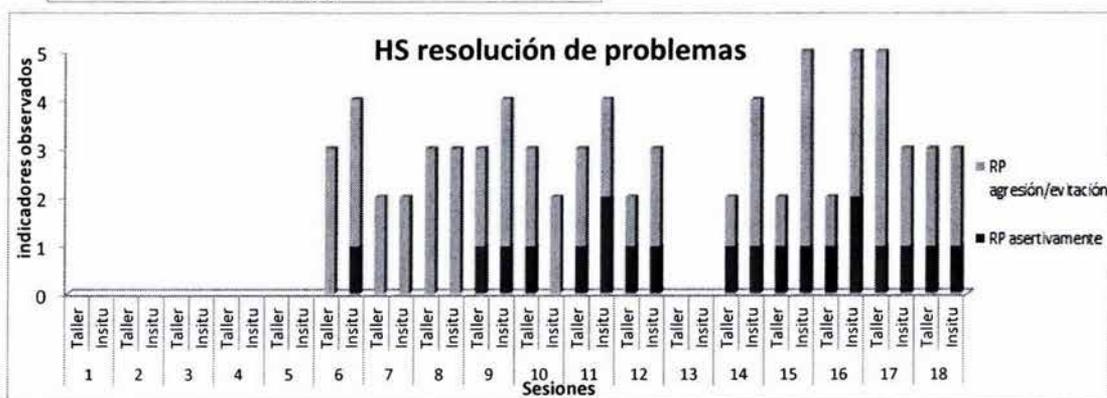


Figura 49. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - Gerardo. En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las actividades in situ para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. La resolución asertiva de conflictos se presenta por primera vez en una situación in situ, para volver a aparecer, a partir de la novena sesión, en ambos momentos.

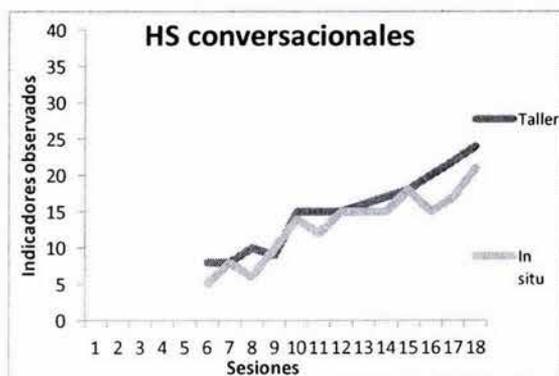


Figura 50. Presencia de habilidades conversacionales para todas las sesiones - Gerardo. En esta figura se observa la presencia de los indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados, con tendencia de aumento para ambos momentos evaluados.

• Participante: José

Habilidades sociales.- Evaluación Inicial y Final

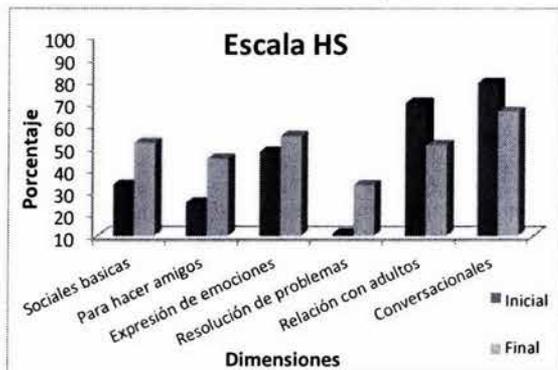


Figura 51. Porcentaje de evaluación inicial y final. HS - José

En esta figura se presentan los datos arrojados por la escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia, denotando cierta inconsistencia. Para las cuatro primeras dimensiones hubo un incremento de hasta 40% con respecto a la evaluación inicial, caso contrario a las que evalúan relación con el adulto y habilidades conversacionales que decrecieron para la evaluación final.

Resiliencia.- Evaluación Inicial y Final

Figura 52. Porcentaje de evaluación inicial y final.

Perfil del niño resiliente - José

En esta figura, se ilustran los resultados obtenidos al contrastar el Perfil del niño resiliente en dos momentos. Se observa que en todas las dimensiones evaluadas hubo un incremento, resaltando las dimensiones de límites claros y firmes, de afecto y apoyo, con un incremento de hasta el 50%.



Creatividad.- Evaluación Continua.

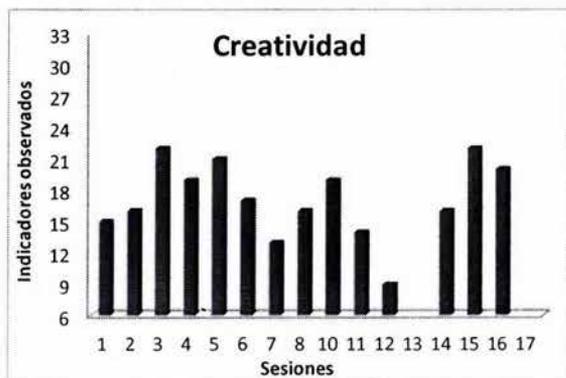


Figura 53. Presencia de creatividad para todas las sesiones - José

En esta figura, se muestran los datos obtenidos a través del registro de indicadores que demuestran el nivel de creatividad alcanzado en cada una de las sesiones. Este participante se mostró un poco renuente en ciertos momentos, a pesar de que su producto y proceso en las sesiones en donde se mostraba dispuesto fueron originales y creativos.

Habilidades sociales.- Evaluación Continua

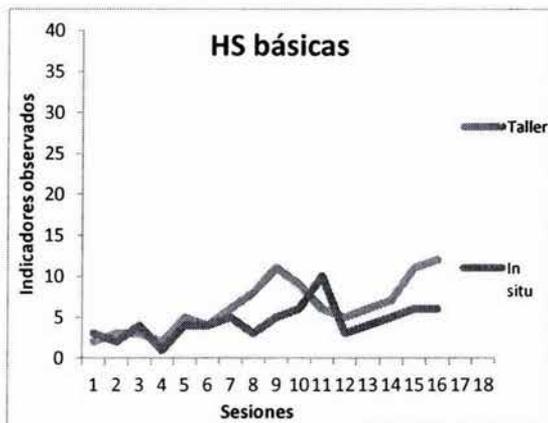


Figura 54. Presencia de habilidades sociales básicas en todas las sesiones - José

En esta figura se observa la presencia de indicadores de habilidades sociales básicas, en donde, y a pesar del poco avance en las primeras sesiones se termina el taller con un incremento para ambos momentos.

Figura 55. Presencia de habilidades sociales para hacer amigos en todas las sesiones - José

En esta figura se muestra la presencia de indicadores de habilidades sociales para hacer amigos, en donde se observa un incremento para ambos momentos. Se parte de números cercanos a cero.

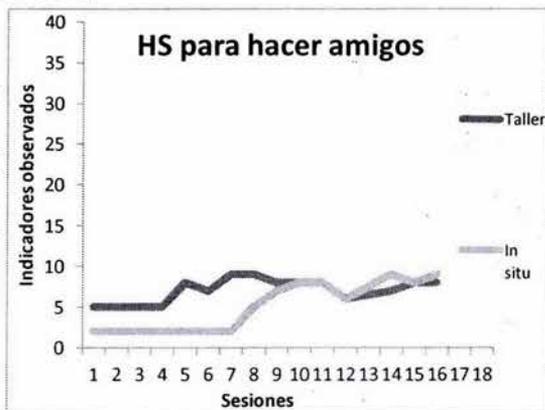
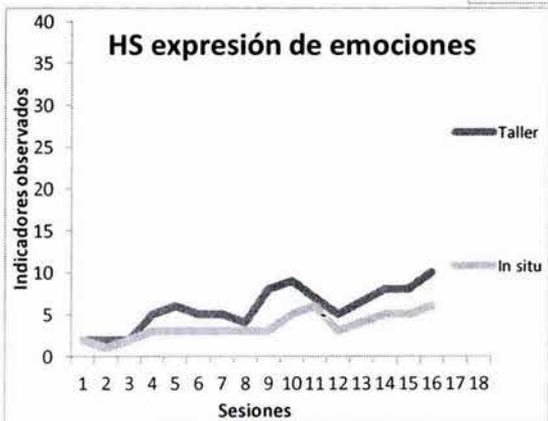


Figura 56. Presencia de habilidades sociales para la expresión de emociones en todas las sesiones - José

En esta figura se observa la presencia de indicadores para la expresión de emociones en aumento, para ambos momentos. Se parte de números cercanos a cero.



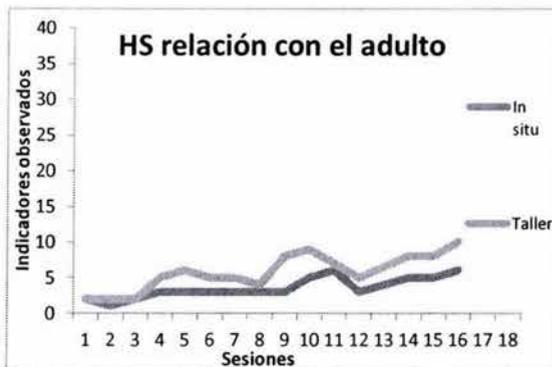


Figura 57. Presencia de habilidades sociales en relación con el adulto en todas las sesiones - José

En esta figura se observa la presencia de indicadores de habilidades sociales para fomentar las relaciones con el adulto; se muestra un pequeño aumento dentro y fuera del taller. Se parte de números cercanos al cero.



Figura 58. Presencia de indicadores que denotan resolución de problemas para todas las sesiones - José

En esta figura se observan la presencia de indicadores durante el Taller y en las actividades *in situ* para las habilidades sociales referentes a la resolución de problemas. Este participante incorpora la resolución asertiva de conflictos, de manera inconsistente, a partir de la quinta sesión, presentándose otra vez en momentos aislados y sólo una vez en situaciones *in situ*.

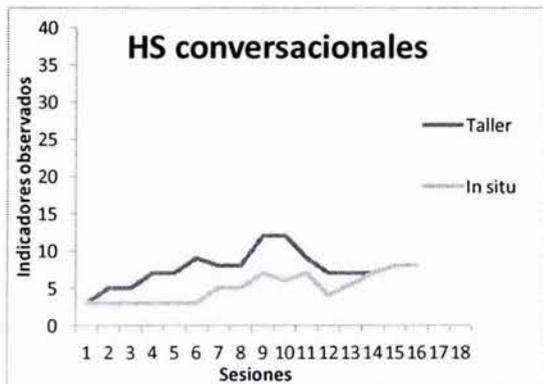


Figura 59. Presencia de habilidades conversacionales para todas las sesiones - José

En esta figura se observa la presencia de los indicadores que denotan habilidades sociales conversacionales para los dos momentos evaluados; se presenta un ligero aumento. Cabe señalar que en la mayoría de las dimensiones de la evaluación continua se lograron resultados menores, comparados a los alcanzados por otros participantes del programa.

Capítulo 4. Discusión

En el presente capítulo, se desarrollaron las discusiones en función de los resultados obtenidos, con relación a las tres dimensiones evaluadas.

Los hallazgos indican que la participación de los niños en el taller de promoción y desarrollo de habilidades sociales tuvo efectos positivos. Se observó que las habilidades sociales presentadas por los niños, dentro y fuera del taller incrementaron de forma importante.

Es necesario comentar que muchos de los niños ya poseían cierto nivel de este tipo de habilidades, pero en la mayoría de los casos no estaban completamente desarrolladas, los niños no sabían exactamente como y donde utilizarlas o los beneficios que conlleva su práctica para establecer relaciones interpersonales positivas. A partir de su participación en el taller, se empezaron a observar actitudes favorables aún en etapas tempranas de la intervención, pues a partir de la cuarta sesión se vislumbra un manejo más informado de las habilidades sociales. Lo anterior confirma el planteamiento de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes señalan que a partir de una información extensiva (saber cuándo, dónde y para qué) se provee elementos suficientes, para que el aprendiz logre comprender el valor y utilidad, en este caso de las habilidades sociales enseñadas, en diversos contextos de aplicación. Esta comprensión básica que se buscó a través de pequeñas acciones (breves explicaciones y situaciones diseñadas, a partir del contexto natural del niño) pretendió la internalización de estas habilidades, para después ser puestas en práctica por los niños de manera independiente.

A través de varias afirmaciones y actitudes de los niños que se observaban y eran registrados en bitácoras y en videos se percibe un uso cada vez más notable de la asertividad, para expresar emociones o ideas y en la solución de problemas. A partir de la novena sesión, Daniel, por ejemplo, recurre a las palabras y no a los golpes, para dejar en claro a otro de sus compañeros que no le copiará su idea, a pesar de las acusaciones constantes de este último.

También se observó, que el sentimiento de pertenencia al grupo creció, no sólo a medida de su participación en esta intervención, sino a muchas otras actividades dentro

de la institución y en la escuela, que los involucra como un grupo específico. La mayoría de estos niños no se conocían entre sí, pues cuatro eran de reciente ingreso, tres con al menos seis meses dentro de la institución y uno acabado de ingresar. Así, se empieza a percibir un sentimiento de "nosotros" y ellos mismos se empiezan a identificar como los niños de segundo. Lo anterior, no resultó de forma positiva para el único niño de primer año de primaria; José, quién no se integró completamente a este grupo ni dentro ni fuera de la intervención. Por esta condición, se sentía excluido de las interacciones del grupo de niños de segundo grado, derivando en actitudes apáticas, agresivas y de rechazo. Al menos en seis de las sesiones del taller, se observó a José sin una actitud de apertura y disponibilidad a participar, haciéndose extensivo a otras actividades que implicarán una interacción constante con este grupo. Contrario a lo anterior, con adultos y otros niños mayores de la institución, si se observó el desarrollo de conductas positivas y habilidades sociales.

Otro factor importante a resaltar en relación con este participante fue el cambio de nivel escolar. El ciclo escolar anterior al desarrollo de esta intervención, José era parte del grupo de kínder, donde se sentía confiado y estable. Su ingreso en solitario a la primaria, contrario a otros niños, pudo causar un desajuste y desbalance, que se vio reforzado por su falta de inclusión en el grupo de segundo grado dentro de la institución.

En las gráficas se puede observar con mayor detalle cómo fue sólo en este participante donde se presentaron decrementos en dos de las dimensiones de habilidades sociales evaluadas (relación con el adulto y conversacionales) y cuyos resultados no alcanzaron el mismo nivel que se presentó en la mayoría de los casos donde se apreciaron diferencias substanciales entre la evaluación inicial y la final. Esta situación, se atribuye a la poca disposición y presencia de conducta agresiva que mostró el participante, derivado de su dificultad para integrarse a este grupo.

Para autores como Monjas (2002) y Moreno (1990), la poca disposición y la conducta agresiva que mostró este participante desembocan en una pérdida de oportunidades para establecer interacciones sociales con sus iguales, relacionándose con varias dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento. Lo anterior se

vio comprobado al observar como la mayoría de los participantes respondían a la mala actitud de José con evitación, lo que incrementaba la mala actitud del participante. Tales conductas por parte de los compañeros, corroboran la contra-agresión mencionada por Michelson et al (1987), quienes mencionan que con frecuencia, los compañeros excluyen de experiencias de aprendizaje positivo interpersonal a sus iguales que se muestran agresivos. En este punto se reconoce que las estrategias implementadas para mitigar estas actitudes negativas, tanto del participante, como de los demás compañeros hacia él, no fueron satisfactorias ni suficientes.

Otro caso a mencionar, es el participante Federico, que a pesar de ser uno de los participantes más sobresalientes por su competencia social y expresión de creatividad, presentó algunos decrementos en sus habilidades sociales básicas. Para este participante, lo anterior se atribuye a problemas recientes en su estructura familiar, corroborando lo dicho por autores como Caballo (1993) para quien el papel de la familia en la calidad y naturaleza de las interacciones sociales determinará muchas facetas de la vida de las personas.

Haremos referencia también a los casos Rogelio, Federico, Ignacio, y Gerardo quienes alcanzaron puntajes cercanos al 100 en la evaluación final de las habilidades sociales. Estos participantes ya poseían cierto desarrollo de estas habilidades y fungieron casi siempre como modelos o "expertos" en varias actividades. A pesar de que los cuatro casos tenían (en el mayor de los casos) solo ocho meses dentro de la institución, estos niños eran bien aceptados por sus demás compañeros, recibían comentarios positivos de las personas adultas y estaban bien adaptados a las dinámicas de la institución. De esta manera se confirma lo expuesto por Michelson et al (1987), quienes afirman que los niños más aceptados dentro del grupo presentan con mayor frecuencia conductas de apoyo a sus amigos, refuerzos positivos a través de elogios o sentirse expertos en algún tema, expresiones de amabilidad, junto a una mayor tendencia a desarrollar actitudes de colaboración, ayuda, cooperación, etc.

En todos los participantes las dimensiones de expresión de emociones y resolución de problemas fueron las más beneficiadas. Lo anterior se atribuye al fomento de la creatividad como estrategia, demostrando que al estimular la conducta creativa, se

incrementa la sensibilidad para analizar los problemas y las necesidades emocionales (Gallardo ,1997). Con el fomento de la creatividad, y el ambiente de confianza y respeto desarrollado, los participantes pudieron expresar emociones y sentimientos, sintiéndose aceptados incondicionalmente.

Es importante mencionar que la resolución asertiva de problemas se promovió activamente, evidenciando una mejora importante en esta dimensión, pues en la mayoría de los casos, actitudes asertivas que no estaban presentes fueron desarrollándose a lo largo de las sesiones.

El aprendizaje cooperativo como estrategia, está implicado en los resultados positivos del desarrollo de habilidades sociales, comprobando las conclusiones a las que llegaron Johnson y Johnson (1999), respecto a las relaciones socioafectivas en este tipo de grupos. Estos autores exponen que este tipo de aprendizaje frente al trabajo individual o situaciones de competencia, promueve las relaciones socioafectivas mejorando las relaciones interpersonales, particularmente con el incremento del respeto mutuo, el altruismo, la capacidad de tomar en consideración el punto de vista de otros, la solidaridad y los sentimientos de obligación y ayuda. Un efecto notable en la participación en los grupos cooperativos es el incremento de la autoestima de los participantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos. Lo anterior se reflejó en el participante Daniel quien destacó por su sentimiento de ineficacia y baja autoestima al inicio de la intervención. Al trabajar con sus compañeros, en un ambiente de apoyo y aceptación incondicional, se logró una mejora en su propia percepción de capacidad, que se incrementaba con sus productos creativos, que siempre recibían comentarios positivos de parte de sus compañeros y personas adultas.

Dicho programa también corrobora que la figura del facilitador en la adquisición de la conducta culturalmente apropiada es un proceso de interacción entre niños y adultos, en el que éstos guían la conducta de aquellos como elemento esencial del proceso (Wertsch, 1988). Al inicio, mi papel fue un tanto directivo, pues era responsable de todas las actividades diseñadas dentro del taller. Con el paso de las sesiones, los niños fueron aprendiendo e insertándose en la dinámica por lo que se fue delegando

paulatinamente la responsabilidad de ciertas actividades que ahora ellos se encargaban de dirigir, promoviendo el objetivo de la estructura de andamiaje. Se gestionó lo mismo con la enseñanza de habilidades sociales, para pasar del modelado a la práctica guiada y finalmente a la independiente, haciendo a los niños consientes responsables del aprendizaje de estas habilidades y su puesta en marcha.

A su vez, el establecimiento de estas relaciones interpersonales positivas entre los participantes del taller, confirman lo mencionado por Henderson y Milstein (2003), quienes mencionan que más que ningún otro medio, la construcción de la conducta resiliente se logra a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas.

Sabiendo esto, dicho programa implantó como estrategia principal la construcción de un ambiente en donde brindar afecto y apoyo fuera la condición primordial. Así, se concuerda con Bernard (1991 en Henderson y Milstein, 2003) pues es el ambiente un factor crucial para el individuo, pues los factores protectores internos que le ayudan a mostrar conducta resiliente frente a una tensión o una amenaza suele ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características.

Greco, Morelato e Ison (2006) posicionan a la aceptación incondicional del niño como un factor importante para la construcción de factores protectores internos y por tanto favorecer el desarrollo de la resiliencia. Sabido esto, se promovió esta característica como estrategia para establecer un ambiente positivo. Los resultados comprueban lo dicho por estos autores para quienes la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona favorece la construcción de una personalidad resiliente en el niño.

En el perfil del niño resiliente se observan notables mejoras en todos los participantes, sobre todo en el caso Gerardo, participante muy reciente en la dinámica de interacción y trabajo de la institución. En este caso en particular, y con los pocos contactos que tuve con su madre, pude percibir que sin duda, es una fuente de cariño y apoyo incondicional, factor que intervino en la rápida adaptación de Gerardo a Florecer a pesar de la ruptura reciente en su estructura familiar. Lo anterior, deja en claro la importancia de una persona significativa que de confianza y se convierta en el punto de

apoyo del niño, con quien sentirse querido incondicionalmente, crecer y sobreponerse Cyrulnik (2007).

Hare también especial mención al caso Daniel cuyo resultado en el perfil del niño resiliente, en cuanto a la dimensión de afecto y apoyo incremento considerablemente. Cabe resaltar que este participante mucho antes de la implementación del programa, siempre mostró gran gusto por las producciones creativas y artísticas además de que su curiosidad por el entorno siempre fue evidente; dentro del taller Daniel fue uno de los niños más notables en cuanto a producción creativa, a pesar de su baja autoestima. Siempre buscando reconocimiento social, este participante encontró en este espacio el apoyo necesario (por parte de la facilitadora y otros compañeros) para desenvolverse. Siempre entusiasmado y dispuesto fue un participante en el que se desarrolló notablemente el sentimiento de capacidad y por tanto una mejora en su autoestima y autopercepción positiva.

Pasando a los resultados obtenidos en cuanto a la dimensión de creatividad, esta se evaluó a lo largo de todas las sesiones, como parte de la evaluación continua. Con los resultados cualitativos se observa que la creatividad es una capacidad inherente al niño, ya que muchos de ellos la ponían en práctica en juegos e incluso en sus tareas escolares, actitudes que se incrementaron con su participación en el taller. Por otra parte, y con las gráficas obtenidas se determina, que en todos los participantes se presentaron variaciones en cuanto a la presencia de indicadores, atribuida a la motivación, gusto e intereses personales que las diferentes sesiones causaron a los participantes. Así, se puede decir que esta evaluación fungió también como evaluación formativa, ya que me clarificó como facilitadora para determinar cuáles eran las estrategias y técnicas creativas más exitosas ayudándome a rediseñar y reestructurar futuras sesiones, contribuyendo al logro de los resultados positivos de esta intervención. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010), comentan que la evaluación formativa, debe considerarse más que las otras, pues permite reflexionar al facilitador acerca de lo realizado, durante y después de la acción; sobre el porqué del éxito o fracaso de tal o cual procedimiento de enseñanza utilizado, sobre el éxito o fracaso del ritmo de trabajo adoptado en el espacio educativo, sobre el origen de determinados problemas o dificultades de comprensión. Lo anterior, con el fin de

provocar condiciones didácticas favorables para conseguir que los aprendices logren aprendizajes lo más significativo posibles.

Es necesario señalar, que en las sesiones iniciales, los niños sentían cierta inquietud al desarrollar productos propios, donde la facilitadora sólo fungía como guía y no era directiva con respecto al que y como hacer. Los niños constantemente preguntaban que podían hacer, que materiales ocupar, si lo estaban haciendo bien. Manifestaban inhibición, temor y ansiedad para expresarse creativamente. Con el paso de las sesiones, se logró cambiar un poco de esta perspectiva sobre lo "indeseable" de la creatividad en los contextos escolares, corroborando lo mencionado al respecto por, Torrance (1977) quien señala que la mayoría de los maestros no les gusta el niño creador, principalmente porque se apartan de las normas, valores o creencias, generando rechazo. Con frecuencia los docentes toman por creatividad a la desobediencia, excentricidad e incluso estupidez. Lo anterior se hace extensivo a los padres, quienes sabiendo esto no promueven, y a veces castigan, la creatividad en sus hijos.

Así y con el avance de las sesiones, se observó que la manifestación de la creatividad de los participantes se incrementó en cada sesión, sintiéndose cada vez más seguros y capaces de expresarse libremente, por lo que también se acuerda con Betancourt (2008) sobre el papel de la cultura en los obstáculos cognitivos del individuo, que hacen sentir al niño limitado, muchas veces reprimiendo su capacidad de creación. En la mayoría de las sesiones, la participación de los menores fue muy activa y de amplia colaboración en la producción creativa; mostrándose entusiasmados, dispuestos e interesados. Los comentarios siempre fueron positivos expresando disfrute por las actividades realizadas, aunque en algunos momentos tuvieron dificultades para llegar al producto deseado por ellos mismos. Así, y con el paso de las sesiones los niños fueron desarrollando sentimientos de satisfacción por el hecho de expresarse a través de sus creaciones y por sentirse capaces de elaborar un producto único con sus características personales. De esta manera, se corrobora lo dicho por Gallardo (1997), que menciona que se obtendrá placer por la satisfacción de lo logrado, frecuentemente acompañado de una sensación de logro y bienestar que incrementa la confianza en sí mismo y la autoestima. Esta última, a pesar de no ser una dimensión que estuviera contemplada

en el proyecto, es también objeto de esta discusión, pues con el avance de las sesiones también se percibió una mejora en la mayoría de los participantes. Los niños, al ser capaces de realizar las actividades propuestas y lograr un producto único, que muchas veces logró superar sus propias expectativas, se sentían orgullos, mostrando a otros sus creaciones con gran satisfacción personal.

Como parte de la estructura del taller, uno de los primeros pasos para empezar era la presentación de los diversos materiales a usar en la sesión, dando oportunidad a los niños de visualizarlos y proponer ideas o propuestas de cómo usarlo. Lo anterior promovía el entusiasmo de los participantes que siempre estaban a la expectativa y esperaban ansiosos verlos y tenerlos en sus manos, confirmando lo dicho por Csikszentmihalyi (1976) y Vigotsky (2001) quienes mencionan que es esencial el uso y variedad de materiales diversos y atractivos, elementos potencialmente expresivos para fomentar la creatividad.

Finalmente se llega a un acuerdo total con el enfoque del constructivismo social, en cuanto a aprendizaje y creatividad, resaltando el papel del contexto sociocultural para ambos. Con relación al primero, aspectos específicos como el papel activo del aprendiz como un agente propositivo y responsable de la construcción de sus aprendizajes. El uso de diversas estrategias de este paradigma como la construcción de andamios, la ZDP y el aprendizaje cooperativo permitió en gran medida el éxito de este programa.

En la creatividad, este enfoque a través de autores como Vigotsky (2001), Csikszentmihalyi (1996), Dabdoub (2008; 2009) y Betancourt (2008), enfatiza la interacción persona-medio para el desarrollo, fomento y establecimiento de esta capacidad. Con la estrategia de la creación de un ambiente promotor de la creatividad en este programa se logró la participación y expresión de todos los participantes; se cumplió el objetivo del fomento de habilidades sociales, se impulsó el uso de diferentes materiales reciclados para la creación de productos relacionados con los intereses personales de los niños y también con la cultura en la que están inmersos; se logró que los niños identifiquen la importancia de la creatividad como una forma de expresarse y solucionar problemas asertivamente; siendo imprescindible para el establecimiento de vínculos afectivos entre todos los que formaron parte de este taller.

Capítulo 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos indican que la participación de los niños en el taller de promoción de habilidades sociales a través de un ambiente promotor de la creatividad tuvo efectos positivos. Se concluye que el programa llevado a cabo resultó satisfactorio para las partes involucradas (facilitadoras y aprendices).

Las estrategias utilizadas fueron seleccionadas y adaptadas a la edad de los participantes, resultando la base del éxito de la intervención. El ambiente configurado fue crucial, pues permitió el desarrollo de una atmósfera grupal con cohesión entre los participantes, el sentimiento de “nosotros” como grupo, una comunicación y participación multidireccional, y el establecimiento de vínculos afectivos no sólo entre los niños, sino también con la facilitadora. El desarrollo del taller dentro de un medio de aprendizaje no autoritario ni directivo, basado en el trabajo cooperativo y en la metodología socioafectiva, permitió a los participantes sentirse en un clima de confianza, respeto y libertad, donde el afecto y el apoyo siempre se brindó de manera oportuna, contribuyendo no sólo al progreso de habilidades sociales, sino que de algunas otras no contempladas en el programa como la autoestima y el autoconcepto, parte fundamental también de los pilares de la resiliencia.

Así, durante el taller los niños conocieron y aplicaron diferentes materiales y estrategias para expresar su creatividad, lo cual favoreció su autopercepción como personas creativas. A su vez, la elaboración de diferentes productos, les permitió sentirse capaces de lograr objetivos y retos planteados. También se logró modificar ideas de indeseabilidad de esta capacidad en el grupo.

De igual forma, la expresión creativa a través de las actividades realizadas en el taller, les facilitó conocer más acerca de sus emociones y sentimientos permitiendo su expresión de una manera más asertiva y, sintiéndose cómodos y aceptados, en un ambiente de respeto mutuo sin burlas y críticas.

El trabajo de la facilitadora fue primordial, pues dio forma a este ambiente donde fue posible la promoción de sentimientos de seguridad y confianza que les permitió a los niños desenvolverse y trabajar en el fomento de sus habilidades sociales.

Asimismo, la consideración del aprendizaje desde el paradigma constructivista, permitió la enseñanza estratégica de las habilidades sociales, favoreciendo en los niños su internalización y por tanto su autorregulación consciente.

Durante el taller, se observó que el sentimiento de pertenencia a un grupo es de suma importancia para los niños, que deviene en un mayor sentimiento de valía personal. Lo anterior permitió un mejor desenvolvimiento de los participantes a lo largo de las sesiones.

Es importante mencionar, que en este tipo de población en riesgo psicosocial es necesario el trabajo constante en la enseñanza de habilidades sociales. Si bien, en este programa sólo se abordaron algunas, es necesario se sigan fortaleciendo y brindar oportunidades para el desarrollo de otras nuevas. Un hecho determinante en el desarrollo del menor, y por tanto de sus habilidades sociales, se refiere al efecto de la institucionalización, pues representa una variable que influirá en las capacidades del individuo. Al respecto, se han realizado diversos estudios donde se analizan las respuestas que muestran los niños al ser enfrentados a la institucionalización, ante el riesgo de permanecer dentro de una dinámica familiar conflictiva. La conclusión a la que se ha llegado es que se debe crear un ambiente protector que le permita al individuo enfrentarse y superar la adversidad para tener un desarrollo bio-psico-social apropiado (Grotberg, et al., 1998).

Si bien, este programa estuvo dirigido a subsanar algunas carencias en cuanto a habilidad social se refiere, debido a las condiciones de institucionalización de la población, es necesario hacer hincapié en la urgente necesidad de centrarse en la educación, más que en la carencia. Así, la enseñanza de habilidades sociales debe ser aplicada como estrategia preventiva, resaltando a Michelson, et al (1987), quien señala la utilidad de la enseñanza de habilidades sociales como modelo preventivo y dentro del proceso natural del desarrollo de la madurez social, buscando preparar al individuo para la complejidad de las interacciones humanas.

Por otro lado, y para incrementar aún más el éxito de futuras intervenciones y que se potencien sus beneficios, se detectan las siguientes necesidades:

- Las actividades creativas deben darse de forma más constante, en la formación de los niños.
- Los niños sólo aprenderán a ser sociales si se sienten motivados para ello.
- La motivación depende, en gran medida, de la cantidad de satisfacción que obtengan a partir de las actividades sociales.

Limitaciones y sugerencias

El tiempo resultó ser una limitante al momento de llevar a cabo el taller, pues en gran cantidad de sesiones iniciales, el taller no terminó en el horario especificado, tomando algunos minutos de otras actividades de los niños o acortando las actividades planeadas. Lo anterior, debido principalmente a algunas eventualidades y complicaciones que se llegaron a presentar y que no se consideraron en el diseño del programa; la presencia de los niños en otra intervención, la dificultad que algunos de los niños presentaron para el manejo de ciertos materiales e instrucciones, falta de orden y disciplina y la tardanza en la limpieza del espacio de trabajo, son algunos ejemplos.

Con el paso de las sesiones se logró ajustar este inconveniente a través de la contemplación de un margen de "tiempo colchón", sugerencia que se recomienda ampliamente para futuras intervenciones, para evitar este tipo de situaciones.

Se encontró también que el abordar varias habilidades sociales en una sesión complicó e hizo más difícil su enseñanza. Se recomienda una mejor selección y sistematización, para evitar confusiones y optimizar su aprendizaje.

De igual forma, se sugiere la introducción de una autoevaluación para los participantes en algún momento de la intervención, que sin duda devendrá en una base del trabajo autodirigido y automotivado, pues permite revisar, modificar y redirigir el propio aprendizaje (Díaz-Barriga, 2006).

En cuanto a la creatividad se encontró que la mayoría de los niños, tenían una concepción de poca deseabilidad del tema dentro de los trabajos escolares. Lo anterior nos da una idea de que sucede dentro del aula, donde no se considera a la creatividad como un aspecto importante y necesario de la educación.

En este mismo sentido, proponemos extender el programa a padres de familia, y de ser posible también a docentes, a través de sesiones informativas donde se resalten los beneficios e importancia que conlleva el fomento de la creatividad desde etapas tempranas del desarrollo.

Creo que la recomendación más importante que se puede señalar, es el trabajar la creatividad, la resiliencia y las habilidades sociales de forma permanentemente con los niños a lo largo de todo su desarrollo, como parte de la enseñanza formal y no formal para contribuir a su formación como seres humanos competentes y exitosos.

Concorde a lo mencionado por De la Torre (1997) y Csikszentmihalyi (1998), si lo que se busca es el desarrollo integral de la sociedad, y si se considera que para lograrlo, la creatividad influye en gran medida, hace que su inclusión sea indispensable dentro de los planes y programas de estudio, para lo cual, es necesario partir de una toma de conciencia donde docentes, padres de familia y sociedad en general, desplieguen actitudes y valores que fomenten su desarrollo e implementación, en la vida cotidiana y académica de las personas.

Finalmente puedo concluir mencionando que este programa y en general mi participación dentro de este escenario me deja grandes experiencias y aprendizajes profesionales además de personales. La oportunidad de complementar mi formación profesional al vincular la teoría con la práctica fuera del aula universitaria, me permitió sentirme más competente al desplegar y desarrollar mis herramientas y enriquecerme como psicóloga educativa. Particularmente, el trabajo con población en riesgo psicosocial, me permitió mayor conocimiento de los problemas que la aquejan, así como de estrategias para afrontarlos y minimizar sus efectos logrando el desarrollo integral de estos individuos vulnerados.

Por otra parte, la construcción de vínculos afectivos, y por ende la oportunidad de mitigar los efectos de factores de riesgo en los niños es el resultado que me deja más satisfecha. El poder ser parte importante de su desarrollo y contribuir a lograr una mejora en su bienestar integral, es muy gratificante y más en este tipo de poblaciones donde la vulnerabilidad invita a un reto todavía mayor. Lo anterior, me motiva a seguir trabajando y desarrollándome como profesional de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Betancourt, J. (2008). *Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1993). *El apego y la pérdida. Vol. 1: El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson Educación de México.
- Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México: Siglo XXI.
- Chávez, R. (2006). *La creatividad en la educación artística*. México: UNAM.
- Coll, C. (1990). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Valls, E. 1992. El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1990). Interactividad, mecanismo de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

- Cubero, R. y Luque, A. (1990). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. México: Paidós.
- Cyrułnik, B. (2007). *De Cuerpo y Alma*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dabdoub, L. (2008). *Desarrollo de la creatividad para el docente: estrategias para estimular las habilidades del alumno*. México: Esfinge.
- Dabdoub, L. (2009). *La creatividad y el aprendizaje: cómo lograr una enseñanza creativa*. México: Limusa.
- De la Torre, S. (1997) *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- Díaz Barriga. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3a ed.). México: McGraw-Hill
- Espriú, R. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Flores, M. (2004). *Creatividad y Educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega.
- Gallardo, C. (1997). *La función de los padres como facilitadores de la respuesta creativa en el preescolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). *Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil*. Psicódebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad.

- Grotberg, E. (1995). *A guide to promotig resilience in children: strenghening the humanspirit*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E., Infante, F., Kotliarenco, M., Munist, M., Santos, H. y Suárez, E. (1998). *Manual De Identificación Y Promoción De La Resiliencia En Niños Y Adolescentes*. Washington: OPS/OMS/Kellogg/ASDI.
- Guilford, J. (1967) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: niños socialmente competentes*. México: UNAM.
- Johnson, D. y Johnson, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenco, M. y Cáceres, I. (2011). Estado del Arte en Resiliencia III (en prensa). En *Diplomado de Promoción de la Parentalidad Positiva: Estrategias de Evaluación e Intervención Ecosistémicas*.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: OPS/OMS/Kellogg/ASDI/CEANIM.
- Laguía, M. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: GRAÓ
- Llobet, V. (2008). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: Entre la vulnerabilidad y la exclusión: herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- López, F. (1990). El apego. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Margain, M., Castro, M. y Llanes, J. (2002). *Aprendiendo a pasarla bien. Estrategias de intervención para la escuela primaria*. México: Pax.
- Michelson, L (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Melillo, A. y Suárez, E. (Comp.). (2004). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Monjas M. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Monjas, M. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Moreno, M. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Moreno, T. (Ed.). (2002). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano: Estudio de revisión en cuatro programas de América Latina*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Palacios, J e Hidalgo, V. (1990). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

- Palomar, J. y Gaxiola, J. (Coords.).(2012). *Estudios de resiliencia en América Latina volumen 1*. México: Pearson Educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- Paula, I. (2000) *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Harsori
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación: El sistema no directivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. España: Paidós.
- Rutter, M. (1993). *Resilience: Some conceptual considerations*. Journal of Adolescent Health, vol. 14, n.8, pp. 626-631.
- Sabater, J. (Ed.). (2006). *Temas Educativos "La creatividad"*. Gran Canaria: Publicaciones de la D.A.F.
- Sánchez, M. (2009). *Programa de desarrollo de habilidades creativas para padres de familia de niños prescolares*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires: Bonum.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Trianes, M. (1997). *Competencia Social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). *Resiliencia y sentido de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán. (Publicado en español en 1982)

Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable, But invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Nueva York: McGraw Hill.

Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1

PERFIL DEL NIÑO RESILIENTE

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

Responsable de la evaluación: _____

Nombre del niño: _____ Edad: _____

A continuación se presentan una serie de indicadores. Lea atentamente cada enunciado y tache con una "X" la opción que mejor exprese su opinión en base a sus observaciones y que mejor se ajuste a la condición del niño a quien desea evaluar.

ENRIQUECER VÍNCULOS POSITIVOS	Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	No observado	Observaciones
1. Se relaciona al menos con un adulto de la institución.					
2. Cuenta sus problemas y sentimientos a un adulto.					
3. Se relaciona con al menos otro niño de manera positiva.					
4. Es apoyado y respetado.					
5. Participa en alguna actividad extraescolar.					
6. Participa en actividades grupales.					
7. Aprovecha el aprendizaje.					
LÍMITES CLAROS Y FIRMES					
8. Comprende y respeta las reglas.					
9. Participa en la determinación de las reglas.					
10. Participa en el procedimiento para hacer cumplir las reglas.					
11. Entiende la conducta que se espera de él.					
12. Considera que es merecedor de consecuencias justas y coherentes ante las faltas cometidas.					
HABILIDADES PARA LA VIDA					
13. Resuelve conflictos de manera sana.					
14. Maneja su estrés de manera positiva.					
15. Toma buenas decisiones.					
16. Tiene hábitos de cortesía (saludo, pedir las cosas por favor, etc.).					
17. Utiliza estrategias asertivas.					
18. Reconoce sus sentimientos.					

19. Expresa sus emociones de manera asertiva.				
20. Expresa sus opiniones con respeto a los demás.				
21. Es independiente.				
22. Cuando le pasa algo malo es capaz de encontrarle el lado bueno y hasta bromear con ello.				
AFECTO Y APOYO				
23. Recibe cariño y apoyo de algún adulto.				
24. Tiene sentido de pertenencia a la institución.				
25. Tiene sentido de pertenencia a la escuela.				
26. Tiene sentido de pertenencia a la familia.				
27. Visualiza la institución como una comunidad.				
28. Es reconocido y premiado de diferentes maneras.				
29. Busca aliento y consuelo en situaciones estresantes.				
30. Percibe que el trato que recibe es igual para todos.				
EXPECTATIVAS ELEVADAS Y REALISTAS				
31. Se fija metas alcanzables.				
32. Cree que sus metas o aspiraciones pueden ser alcanzables.				
33. Demuestra confianza en sí mismo y los demás.				
34. Se da ánimo a sí mismo y a los demás.				
35. Trata de hacer las cosas lo mejor posible.				
36. Aprecia a los demás.				
37. Se describe y aprecia de manera positiva.				
PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA				
38. Considera que sus opiniones son tomadas en cuenta.				
39. Ayuda a sus compañeros.				
40. Es capaz de enfrentar desafíos nuevos.				
41. Toma con responsabilidad y seriedad las actividades a su cargo.				
42. Es aceptado y querido por los demás miembros de la institución.				

Anexo 2

ESCALA DE APRECIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA (Adaptado de Paula, I., 2000)

Responsable de la evaluación: _____	Fecha: _____
Nombre del niño: _____	Edad: _____

A continuación se presentan una serie de indicadores que enlistan algunas habilidades sociales que los niños, entre 4 y 10 años, tendrían que poner en práctica en su vida cotidiana. Lea atentamente cada enunciado y tache con una "X" la opción que más se ajuste a la situación actual del niño.

HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL	Siempre	Siempre Casi	Pocas veces	observad No	Observaciones
1. Tiene confianza en sí mismo.					
2. Se relaciona con otras personas con facilidad.					
3. Mira a los ojos de las personas cuando está hablando con ellas.					
4. Tiene una actitud corporal abierta a la comunicación (cabeza erguida, mira al interlocutor).					
5. Sonríe a los demás cuando es oportuno.					
6. Saluda cuando alguien se dirige a él.					
7. Muestra interés por los sentimientos de los demás.					
HABILIDADES PARA HACER AMIGOS					
8. Se acerca a otros niños con intención de jugar y los otros tienden a incluirle en sus juegos.					
9. Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con otros niños.					
10. Aporta ideas sobre las actividades a realizar.					
11. Busca una vía alternativa adecuada cuando al intentar iniciar una actividad con otro niño éste le ignora.					
12. Ayuda a recoger el material, ordenar el lugar al final de la actividad, juego, trabajo.					
13. Muestra amabilidad o contrariedad cuando otro niño tiene problemas.					
14. Presta y comparte sus cosas con los demás.					
15. Con otros niños, utiliza el material adecuadamente.					

16. Muestra paciencia ante las equivocaciones o demoras de los demás.

17. Anima, elogia, alaba o felicita a otros niños.

18. Gratifica a los demás con una mirada, un abrazo, una sonrisa.

19. Señala de modo asertivo las actitudes y conductas inadecuadas de otros niños (no los critica negativamente).

20. Cuando otro niño le pide hacer algo que no considera correcto, se niega adecuadamente.

21. Expresa simpatía hacia los demás.

22. Intercede en favor de otro.

23. Cuando tiene un problema con otro niño lo soluciona asertivamente.

HABILIDADES RELACIONADAS CON LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES

24. Expresa verbalmente lo que le preocupa.

25. Es comunicativo, se expresa espontáneamente.

26. Emplea un tono de voz adecuado cuando se dirige a los adultos y a otros niños.

27. Reconoce sus cualidades; expresa comentarios positivos y agradables de sí mismo.

28. Expresa verbalmente sus deseos, ideas y opiniones.

29. Expresa asertivamente sus emociones o sentimientos agradables (alegría, felicidad, sorpresa.)

30. Responde asertivamente ante las emociones o sentimientos desagradables de los demás (miedo, enfado, tristeza).

31. Responde asertivamente ante las emociones o sentimientos agradables de los/as demás (alegría, sorpresa, felicidad).

32. Pide ayuda cuando lo necesita.

HABILIDADES PARA RESOLVER PROBLEMAS

33. Sabe distinguir una situación problemática de otra que no lo es.

34. Ante un problema sabe buscar soluciones.

35. Asume sus propios errores sin abandonar la actividad e intenta superarlos.

HABILIDADES PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS

36. Expresa verbalmente sus quejas

37. Es capaz de preguntar sobre lo que no conoce.					
38. No intenta acaparar constantemente la atención del adulto.					
39. Cuando otras personas le hacen un cumplido, elogio, o alabanza, les sonríe, mira, escucha.					
40. Elogia, alaba o felicita al adulto.					
41. Reconoce cuando ha hecho alguna cosa mal.					
42. Acepta las críticas sobre alguna de sus actitudes y conductas					
43. Acepta los límites que se le imponen.					
HABILIDADES CONVERSACIONALES					
44. Entabla conversación con el adulto por iniciativa propia.					
45. Inicia conversaciones (realiza preguntas, cuenta algo que ha ocurrido, muestra algo).					
46. Responde de forma ajustada a las preguntas que se le plantean.					
47. Sabe escuchar al interlocutor.					
48. Permite que los demás participen en la conversación.					
49. Respeta los distintos turnos en la conversación.					
50. No interrumpe a la persona que tiene la palabra.					
51. Aporta opiniones propias en la conversación.					

Anexo 5

Sesión 1.- Bienvenida, encuadre e introducción				
Fecha: Jueves 22 de septiembre de 2011				
Objetivo Específico	Los participantes conocerán el encuadre y nombrarán el taller del cual serán parte. Realizarán una creación grupal que los identifique como parte del mismo.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida y encuadre	La bienvenida será por parte de la facilitadora quien expondrá brevemente el objetivo y encuadre del taller (duración, horario, lugar, materiales, normas-consecuencias). Posteriormente motivará a los participantes a realizar un cartel colectivo donde se expongan los lineamientos de convivencia antes descritos.	Exposición. Facilitadora.	15'. Rotafolio y plumones.	Creación de un cartel que exprese los lineamientos de convivencia, a través de la participación activa de todos.
Nombrar al taller	Los participantes aportarán ideas para darle nombre al taller del cual serán parte. Para lo anterior, se les mostrarán algunos de los productos que se realizarán en las sesiones, así como diversos materiales con los que se trabajará.	Lluvia de ideas. Facilitadora.	15'. Rotafolio y plumones.	Establecimiento del nombre del taller a partir de la participación activa de todos.
Dinámica de cohesión grupal	Se motivará a los participantes a plasmar sus nombres, dibujos y/o creaciones en un gran papel pellón.	Libre. Facilitadora.	30'. Papel pellón, gises, plumones, crayolas, pinturas acrílicas, recortes de revista, etc.	Elaboración de un mural donde se plasme la participación activa de todos. Cohesión grupal.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación activa de todos. Trabajo cooperativo.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Se motivará a los alumnos a utilizar y expresar su creatividad para elaborar tareas (a través del uso de colores, elaboración de márgenes, etc.) y solucionar problemas (a través del modelado y la mediación de la facilitadora o de sus pares).		Juegos/otros.- Se motivará a los alumnos a participar en juegos nuevos, creados por ellos y a modificar los ya conocidos.		

Sesión 2.- Mandiles

Fecha: Jueves 29 de septiembre de 2011

Objetivo específico	Los participantes crearán un mandil individual para su uso en taller. A partir de está dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará una bienvenida a través de saludos cordiales entre todos los participantes, el cual estará compuesto por “Hola, ¿cómo estás?” Un beso, apretón de manos o algún saludo que los niños quieran implementar.	Saludos. Facilitadora.	10'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	La facilitadora presentara el material que se usara durante la sesión. Terminado lo anterior, se darán las instrucciones para la tarea. Cada niño contará con un dibujo, que personalizará con diferentes colores de pintura acrílica. El dibujo será el mismo para todos, escogido previamente según el interés general de todos los participantes. Las pinturas estarán en una mesa al centro del salón. Los pinceles serán repartidos mediante comisión, quien tendrá que contarlos y luego regresarlos completos y en buen estado. También habrá hojas blancas, para quien decida utilizarlas. Como el material no es suficiente para utilizarlo de forma individual, deberá ser compartido entre todos los participantes, fomentando las habilidades sociales básicas de interacción social. Los participantes estarán en libertad de personalizar su mandil a su gusto, donde podrán pegar su dibujo y otras creaciones. Se aprovechará cualquier situación que se presente para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación de mandiles. Facilitadora.	40'. Plástico, hojas, hojas con diseño, pintura acrílica de diferentes colores, pinceles, agua, trapos. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas las creaciones ante el grupo. Se enfatizará la importancia de trabajar en un ambiente basado en la socialización y la cortesía.	Exposición. Facilitadora.	10'. Creaciones.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guida e independiente de habilidades sociales.		Juegos/otros.- Práctica guida e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 3.- Masita de harina

Fecha: Jueves 6 de octubre de 2011

Objetivo específico	Los alumnos participarán en la realización de una masita de harina grupal, que después será personalizada. A partir de esta dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/ TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará una bienvenida a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Facilitadora.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	<p>Presentación del material: "El día de hoy realizaremos una masita especial; para ello vamos a conocer los materiales que la integran: en la mesa tenemos un plato con harina, un vasito con un poco de aceite, sal y agua, ¿Quién conoces estos materiales? ¿En dónde los han visto?, acérquense a manipularlo y sentirlo".</p> <p>Así, se motivará a que cada participante manipule el material individualmente y exprese que es lo que ha sentido al tocarlo.</p> <p>Se darán las instrucciones para la tarea, a través del modelado por la facilitadora, y los participantes ayudaran a cuidar el material mediante comisiones.</p> <p>Una vez mezclados los ingredientes, cada participante obtendrá su propia masita, para hacer diferentes figuras, motivándolos para crear productos diferentes e ingeniosos.</p> <p>Finalmente, se fijarán con pegamento las figuras de masita, para que se endurezcan y puedan ser pintadas en la siguiente sesión.</p> <p>Se aprovechará cualquier situación que se presente para la enseñanza de habilidades sociales.</p>	Creación de masita y figuras. Facilitadora.	40'. Plástico, harina, aceite, agua, sal, mesas, pegamento blanco, platos. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas las creaciones ante el grupo. Se enfatizará la importancia de trabajar en un ambiente basado en la socialización y la cortesía.	Exposición. Facilitadora.	10'. Figuras de masa.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 4.- Construyendo y decorando figuras de masa

Fecha: Jueves 13 de octubre de 2011

Objetivo específico	Los participantes decorarán de manera personal su figura de masa, exhortados a plasmar emociones en su creación. A partir de esta dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Facilitadora.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Instrucciones para la tarea: "¿Recuerdan las figuras que cada uno realizó con la masa la sesión anterior? Pues hoy las vamos a pintar y decorar al gusto de cada uno de ustedes, trabajando con pinceles y diferentes colores de pintura." Las pinturas, serán repartidas entre todos los participantes mediante comisiones, que también serán los encargados de cuidar que no se pierdan ni se gasten en exceso. Terminado lo anterior, los participantes pintarán su figura libremente. Entre todos cuidaremos la limpieza del espacio, se compartirá el material que no es suficiente, y se apoyará a aquellos compañeros que tengan problemas con su creación. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la enseñanza de habilidades sociales.	Decoración de figuras de masa. Facilitadora.	40'. Figuras de masa, pintura acrílica de diferentes colores y pinceles. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas las creaciones, ante el grupo, enfatizando que el arte (pintura, escultura, música, etc.) es un instrumento que nos permite plasmar nuestros sentimientos.	Exposición. Facilitadora.	10'. Figuras.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas, trapos, recogedores.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 5.- Paletas de chocolate

Fecha: Jueves 20 de octubre de 2011

Objetivo específico	Los participantes crearán una paleta de chocolate individual, para después ser parte un intercambio. A partir de esta dinámica, se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales, específicamente las relacionadas con la amistad.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará una bienvenida a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Facilitadora.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	<p>Instrucciones para la tarea: "El día de hoy realizaremos paletas de chocolate, cada uno podrá elaborar una, con los diferentes materiales que se encuentran en la mesita, quién me dice, cuáles son". Al centro del salón y en una mesa se encontraran diferentes platos con: chispas de chocolate y de colores, bombones de diferentes tamaños y formas, gomitas y diferentes cereales. Los participantes ayudarán a cuidar el uso debido de cada material, mediante comisiones.</p> <p>A cada participante se le entregará una brocheta, y pasará a formar su paleta con los bombones y gomitas. Para lo anterior, serán asignados turnos a partir del comportamiento ordenado. Así y en los mismos turnos, cada uno pasará con la facilitadora que pondrá chocolate derretido sobre la paleta. Terminado lo anterior, volverán a la mesa de materiales a terminar el decorado de su paleta con las chispas o cereales. Para terminar, a cada uno se le repartirá una bolsita y un listón para envolver su paleta.</p> <p>Se aprovechará cualquier situación que se presentó para la enseñanza de habilidades sociales.</p>	Creación de paletas. Facilitadora.	40'. Brochetas, chocolate derretido, platos, cereales, gomitas y chispas de diferentes sabores, bombones de diferentes tamaños. Bolsas pequeñas y listones. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de producto final.
Intercambio de paletas	Se promoverá el intercambio de paletas, donde cada uno recibirá la paleta hecha por otro amigo, acompañada de una frase amistosa.	Intercambio. Facilitadora.	10'. Paletas.	Participación, escucha, comunicación, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales, especialmente del área para hacer amigos. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 6.- Vampiritos sorpresa

Fecha: Jueves 27 de octubre de 2011

Objetivo específico	Los participantes: 1. Escogerán y dirigirán una dinámica de interacción. 2.- Realizarán un vampirito sorpresa personalizado con materiales reciclables. A partir de esta dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE.	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida e Integración del nuevo participante	La bienvenida estará a cargo de todos los participantes, quienes empezarán por presentarse describiendo algunas de las actividades realizadas en sesiones anteriores. Ellos mismos retomaran brevemente el encuadre y objetivo del taller (duración, horario, lugar, materiales) para después dirigir una dinámica de interacción utilizando la música y el baile.	Presentación individual y Facilitadora. Participantes.	10'. Sin Material.	Participación activa en la presentación y dinámica de integración.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentará el material que se usara durante la sesión, y el modelo final del "vampirito sorpresa". Todos los participantes estarán encargados de repartir el material, mediante comisiones. Terminado lo anterior, se darán las instrucciones para la tarea, paso por paso y al ritmo de todos los participantes para realizar el producto final. Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones. Cuando los pasos básicos hayan sido terminados, los participantes, pasarán por turno, a decorar de acuerdo a su gusto su vampirito, con diversos materiales dispuestos en una mesa. Se aprovechará cualquier situación que se presente para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación del vampirito. Facilitadora.	30'. Modelo del "vampirito". Plumones, tubos de papel, hojas negras y blancas, hilo o estambre, tijeras pegamento, pintura negra, mesas, periódico, agua, pinceles, lentejuelas, diamantina, figuras, etc. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todos los vampiritos sorpresa ante el grupo, al tiempo que se retoma la tradición mexicana del día de muertos, con experiencias y comentarios sobre esta fecha.	Exposición. Facilitadora.	10'.Vampiritos sorpresa.	Participación, comunicación, expresión emocional y aportación de diferentes ideas.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Se motivará a los alumnos a decorar su espacio aludiendo a las fechas celebradas.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 7.- Estrellitas en caja

Fecha: Jueves 3 de noviembre de 2011

Objetivo específico	Los participantes: 1.-Realizarán estrellitas de papel de diferentes colores. 2.- Se responsabilizarán, a partir de esta sesión, de los saludos matinales (traspaso de control). A partir de esta dinámica, se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE.	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida a través de saludos cordiales entre todos los participantes. Se explicará a los participantes que a partir de ahora, ellos serán los encargados de llevar a cabo la actividad.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentará el material que se usara durante la sesión, y el modelo final de las estrellitas. En una mesa al centro del salón, estarán repartidas tiras delgadas de papel de diferentes colores. Cada participante tendrá la oportunidad de escoger sólo una del color elegido. Se comenzarán con las instrucciones para la tarea, paso por paso y al ritmo de todos los participantes, a través del modelado. Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones. Terminada una estrella, también se modelará la creación de la caja de papel. Los participantes podrán realizar cuantas estrellas y cajas quieran, mientras alcance el material. También se dará la opción de poner dedicatoria en las cajas, para poder regalarla. Se aprovechará cualquier situación que se presente para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación de estrellas y cajas. Facilitadora.	40'. Modelo de estrellitas y caja. Hojas y turas de papel de diferentes colores. Colores y lápices. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de producto final.
Exposición de todos los trabajos	Se promoverá la presentación de todas las cajas con sus estrellitas ante el grupo	Exposición. Facilitadora.	10'. Estrellitas en caja.	Participación, comunicación, expresión emocional y aportación de diferentes ideas.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación activa de todos. Trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 8.- Palo de Lluvia

Fecha: Jueves 10 de noviembre de 2011

Objetivo específico	Los participantes crearán un instrumento musical conocido como palo de lluvia, donde plasmarán sus sentimientos y emociones sobre la naturaleza. A partir de esta dinámica, se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Cohesión grupal
Presentación del material y realización de la actividad.	Se dará comienzo a la actividad contando el origen del palo de lluvia: "el día de hoy realizaremos nuestro propio instrumento musical, un palo de lluvia o palo de agua, como este (se enseña el modelo) que se llama así porque produce un sonido que se asemeja a la lluvia o agua cayendo. Este instrumento musical tiene origen prehispánico y a veces los mayas lo usaban en rituales para llamar a la lluvia, pues para ellos se asemejaba al sonido de la poesía, la voz de los Dioses. Como pueden ver, en la parte posterior tiene diferentes grabados y el día de hoy vamos a hacer este instrumento musical personalizándolo con nuestras propias ideas". Se presentará el material que se usara durante la sesión, que será repartido entre todos los participantes mediante comisiones. Terminado lo anterior, los participantes empezarán con sus propios grabados en una hoja de papel. Se fomentará el trabajo cooperativo, pues los colores no se han dado en suficientes cantidades para todos. Igualmente respetaran turno para pasar por su tubo de papel y pegarle sus "grabados" y rellenarlos. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación del palo de lluvia. Facilitadora.	40'. Tubos de papel higiénico, colores, crayones, plumones, semillas, tijeras, cinta adhesiva, palillos. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, muestra de habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todos los palos de lluvia ante el grupo, a través de una breve exposición de los "grabados" de cada participante. Se hará exhaustiva la promoción de la escucha y no crítica al trabajo del otro como forma de respeto.	Exposición. Facilitadora.	10'. Palos de lluvia.	Participación, comunicación, escucha, respeto y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Facilitadora.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 9.- "El cine"

Fecha: Jueves 17 de noviembre de 2011

Objetivo específico	Los alumnos participarán en la planeación y realización de una función de cine, donde se proyectará un cortometraje sobre el trabajo en equipo y la cooperación en el mismo. Se hará un traspaso de control sobre las actividades de cierre de sesión, convirtiendo a los participantes en los responsables de su dirección. A partir de estas dinámicas, se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal
Presentación del material y realización de la actividad	Instrucciones para la tarea: "El día de hoy, vamos a ir al cine... todos nosotros seremos los encargados de la función. Formaremos comisiones y cada una se encargará de la taquilla, la dulcería, el acceso y la película. Formen sus equipos". Una vez formadas las comisiones se entregaran los materiales (hojas para hacer los boletos, palomitas para repartirlas en platos). En todo momento se brindará apoyo para que cada comisión realice su trabajo sin contratiempos. Una vez terminadas las comisiones, empezaremos con la función. Se entregará un boleto por cada participante, se pedirá en el acceso y podrán "adquirir" un plato de palomitas, pero por diadas, el cual podrá ser rellenado sólo una vez. También podrán adquirir agua. La función comenzará primero con un cortometraje relacionado con el trabajo cooperativo. Posteriormente los encargados de la película pondrán la que se haya escogido por democracia. Es importante indicar que la buena comunicación entre parejas determinará el éxito de esta sesión. Se aprovechará cualquier situación que se presentó para la enseñanza de habilidades sociales.	Función de cine. Facilitadora.	40'. TV y reproductor de películas, palomitas, agua, boletos, platos. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación.
Cierre de sesión	Se pedirán comentarios sobre el cortometraje y su relación con nuestro trabajo en el taller. Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material, explicando que a partir de esta sesión serán los encargados de dirigir esta actividad.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación activa de todos. Escucha, expresión emocional, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 10.- Tambores

Fecha: Martes 29 de noviembre de 2011

Objetivo específico	Los participantes crearán un tambor por diadas a partir de materiales reciclados. A partir de esta dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales, especialmente las relacionadas con solución de problemas.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/ TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	10'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentará el material que se usara durante la sesión, que será repartido entre todos los participantes mediante comisiones. Terminado lo anterior, se darán instrucciones para la tarea. Como las latas para los tambores no son suficientes para trabajar individualmente, se pedirá que formen diadas según sea su preferencia. La decoración de la lata dependerá de la comunicación dentro del equipo, pues ambos deberán estar de acuerdo con las ideas propuestas. La decoración se hará con fommy de diferentes colores y se motivará para que realicen figuras de acuerdo con la época navideña. Finalmente se harán las baquetas con palitos de manera y taparrosas. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación de tambores. Facilitadora.	40'. Latas, palos de madera, taparrosas, pegamento, silicón caliente, fommy de diferentes colores, tijeras. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todos los tambores y su decorado ante el grupo, la dificultad o no que se presentó al hacerlo por diadas y lo que aprendieron en la sesión. Se enfatizará la importancia de trabajar en equipo. Al final, todos escucharemos como suenan todos los tambores.	Exposición. Facilitadora.	10'. Tambores.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Se buscará la realización de actividades por equipos, motivando a los participantes a responsabilizándose de la actividad personal que le toco. Se hará énfasis en la comunicación dentro del equipo.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Se motivará a los alumnos a participar en juegos haciendo equipos, para lo cual se recomienda una comunicación asertiva.		

Sesión 11.- Piñata navideña

Fecha: Jueves 1 de diciembre de 2011

Objetivo específico	Los alumnos participarán en la creación y diseño de una piñata navideña grupal. A partir de esta dinámica se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/ TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	La facilitadora presentará el material que se usará durante la sesión, que estará dispuesto en una mesa al centro del salón. Se les pedirá a todos los participantes que colaboren cortando el papel en pequeñas tiras para que después lo peguen a un globo con una mezcla de pegamento y agua.	Creación de la piñata. Facilitadora.	40'. Papel periódico, agua, pegamento, platos, globo. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo y en equipo, relaciones de ayuda, comunicación, muestra de habilidades sociales.
Convivio	Mientras se piden opiniones sobre cómo decorar la piñata, se repartirán galletas navideñas para convivir y platicar sobre las experiencias de las épocas navideñas. Finalmente se dará por terminada la última sesión del taller en el año.	Plática. Facilitadora.	10'. Galletas.	Participación por parte de todos, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas, bolsas de basura, recogedor etc.	Participación activa de todos. Trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Se motivará a los alumnos a decorar su espacio aludiendo a las fechas celebradas.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 12.- Casita Fluorescente

Fecha: Jueves 12 de enero de 2012

Objetivo específico	Los alumnos participarán en la creación y diseño de una casita fluorescente, a partir de bolsas de plástico negras y pintura. A partir de esta dinámica, se fomentarán el aprendizaje de sus habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes. Esta vez nos daremos un abrazo por el inicio de un nuevo año.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos por parte de todos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	La facilitadora presentarán los materiales a utilizar durante la sesión y la forma en la que se trabajara. Se pedirá la participación de todos para construir una casita con bolsas negras de plástico, estambre y clavos, para tapar lo más posible las luces exteriores. Finalmente, con los participantes afuera, se terminará de crear la casa. Antes de invitar a pasar a los integrantes, se les preguntará que imaginan que habrá dentro de la casita. Obtenidas estas impresiones, se les repartirán varitas fluorescentes ya cortadas y de diferentes colores a cada uno de los participantes. La instrucción será que repartan esa pintura a lo largo de toda la casa, imaginando que fuera una galaxia. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación de casita fluorescente. Facilitadora.	40'. Bolsas negras de plástico, estambre grueso, cinta adhesiva, clavos, pintura fluorescente Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Estancia en la casita	Se pedirá un momento de reflexión, para que recostados y con ojos cerrados, se imaginen que estamos viajando y conociendo una galaxia. Después de esto realizarán un dibujo representando su viaje, que será compartido ante el grupo. También se les invitará a expresar como se sintieron al construir una casa con la colaboración de todos. Se hará énfasis en los alcances y beneficios del trabajo cooperativo.	Exposición. Facilitadora.	10'. Hojas, colores.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 13.- Maquetas

Fecha: Jueves 19 de enero de 2012

Objetivo específico	Los participantes crearán una maqueta. Se fomentará el aprendizaje de habilidades sociales, especialmente las conversacionales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentará el material a usar durante la sesión (arbolitos, cartón, figuras de animales marinos, terrestres, papel, colores, etc.) que estará dispuesto en una mesa al centro del salón. Cada participante tendrá la opción de escoger los materiales que sean útiles para su creación. Pasarán por su material aquellos que se encuentren en orden y hayan escuchado atentamente las instrucciones. A la vez, decidirán si trabajarán por pares o de forma individual. Cada uno dispondrá de un minuto para escoger su material. Posteriormente, los participantes dispondrán de tiempo determinado para elaborar sus maquetas. Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones. La facilitadora estará de apoyo en todo momento. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la enseñanza de habilidades sociales.	Creación de maquetas. Facilitadora.	40'. Plastilina y papel de diferentes colores, pegamento, cartón de diferentes tamaños, figuras de árboles y diferentes animales. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas las maquetas, apelando al escenario y los animales escogidos.	Exposición. Facilitadora.	10'. Maquetas.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica independiente de habilidades sociales.		Juegos/otros.- Práctica independiente de habilidades sociales.		

Sesión 14.- Sembrando mi plantita

Fecha: Martes 24 de enero de 2012

Objetivo específico	Los participantes sembrarán una semilla de frijol y para su crecimiento diseñarán un frasco personalizado. A partir de esta dinámica, se fomentará la práctica guiada de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/ TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida y recapitulación	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material.	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	<p>Presentación del material a usar durante la sesión (envases, algodón, semillas de frijol, calcomanías) el cuál será repartidas a todos los participantes mediante comisiones. Las estampas estarán a cargo de las facilitadora, quién en base al orden y buena disposición las repartirá entre los participantes. Los envases gerber serán decorados libremente, con la pintura acrílica y con las estampas. La pintura acrílica estará dispuesta en una mesa al centro del salón.</p> <p>Se darán las instrucciones para la tarea con respecto al sembrado de la semilla. Posteriormente cada participante pasará a poner agua a su "nueva plantita".</p> <p>Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones.</p> <p>Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la práctica de habilidades sociales.</p>	Decoración de frascos. Facilitadora.	40'. Envases gerber, frijoles, algodón, agua, estampas, pintura acrílica, pinceles. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		Juegos/otros.- Práctica guiada e independiente de habilidades sociales.		

Sesión 15.- Escribiendo mi carta

Fecha: Martes 31 de enero de 2012

Objetivo específico	Los participantes expresarán sus emociones al escribirán una carta a un ser querido o inspirador. A partir de esta dinámica, se fomentará la práctica guiada de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida y recapitulación	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentará el material a usar durante la sesión (hojas blancas, colores, plumones, crayolas, estampas de diferentes personajes) el cual será repartido a todos los participantes mediante comisiones. Las estampas estarán a cargo de la facilitadora, quién en base al orden y buena disposición las repartirá entre los participantes. Posteriormente se les motivará para escribir libremente una carta a un ser querido o que les resulte inspirador expresando sentimientos y emociones agradables y que le quieran comunicar a esa persona. Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones. Se aprovechará cualquier situación que se presentó para la práctica de habilidades sociales.	Creación de cartas. Facilitadora.	40'. Hojas blancas, lápices, colores, plumones, crayolas, estampas. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	De manera personal, se le preguntara a todos los participantes a quien va dirigida su cartita, porque la decoraron así, emociones y sentimientos que plasmaron y como se sienten respecto a comunicarse por este medio. Se les comentará brevemente lo alentador que es comunicarse de manera asertiva, expresando sentimientos agradables y desagradables.	Comunicación. Facilitadora.	10'. Sin material.	Comunicación, escucha, respeto, expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo	Práctica independiente de habilidades sociales. Se buscará la expresión emocional (de eventos agradables y desagradables).		Juegos/otros.- Práctica independiente de habilidades sociales.	

Sesión 16.- Carta de gel

Fecha: Jueves 2 de febrero de 2011

Objetivo específico	Los participantes: 1.- Habrán terminado su carta, decorándola con gel, y; 2.- Serán responsables de las actividades de la exposición de trabajos a partir de esta sesión. A partir de estas dinámicas, se fomentará la práctica guiada de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Instrucciones para la tarea: "¿Se acuerdan de la carta que escribimos la sesión anterior? Pues en esta sesión, le daremos un toque especial con un decorado muy divertido." Se repartirán las cartas, con un protector de hoja por comisión. Se darán las instrucciones para la tarea y el material que estará dispuesto en una mesa al centro del salón. Se dispondrá de lentejuelas, diamantina y figuras de diferentes tamaños, modelos y colores, Se formarán pequeños grupos para que vayan pasando a escoger y a depositar su material dentro del protector de hoja. Se creará una comisión especial para vigilar el correcto uso y distribución del material. Una vez que haya finalizado el equipo pasará el siguiente en turno mientras que el primero es ayudado a depositar el gel. Posteriormente cada participante sellará su carta con cinta adhesiva de colores. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la práctica de habilidades sociales.	Creación de cartas de gel. Facilitadora.	40'. Cartas, protectores de hoja, gel, lentejuelas, diamantina y figuras de diferentes modelos, tamaños y colores. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas las cartas frente al grupo. A elección personal cada participante decidirá o no mencionar a quien está dirigida y sus sentimientos respecto. Se hará énfasis en que la comunicación escrita es también una forma de expresión, que muchas veces puede facilitar comunicar nuestros sentimientos, emociones, quejas, derechos, etc.	Exposición. Participantes.	10'. Cartas.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.-	Práctica independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración. Se buscará la expresión emocional asertiva a través de diferentes actividades.	Juegos/otros.- Práctica independiente de habilidades sociales. Se motivará a los alumnos a expresar verbalmente sus emociones, sentimientos, quejas y defender sus derechos.		

Sesión 17.- Angry birds de estambre

Fecha: Jueves 9 de febrero de 2011

Objetivo específico	Los participantes realizarán figuras de angry birds con estambre. A partir de esta actividad se fomentará la práctica independiente de habilidades sociales.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA /RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes	5'. Sin material	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación del material y realización de la actividad	Se presentarán los materiales que se usaran durante la sesión (estambre de diferentes colores y cartón) los cuáles serán repartidos a todos los participantes mediante comisiones. Se comenzaran con las instrucciones para la tarea, paso por paso, y al ritmo de los participantes, sobre como manipular e material, mediante el modelado. Para resolver dudas, se pedirán voluntarios "expertos" que decidan ayudar a compañeros más pequeños o con problemas en las instrucciones. Después de realizar un modelo, podrán realizar más figuras. Se les repartirán lápices donde podrán pegar sus creaciones. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la práctica de habilidades sociales.	Creación de Angry birds. Facilitadora.	40'. estambre de colores, silicón caliente, tijeras, colores. Cámara de video.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación activa y realización de un producto final.
Presentación de trabajos	Se promoverá la presentación de todas los angry birds frente al grupo, incitándolos a expresar las dificultades que expresaron al realizarlo, y cómo fue su experiencia apoyando o al ser apoyados por otros.	Exposición. Participantes.	10'. Angry Birds.	Participación, comunicación, escucha, respeto, cohesión grupal y expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.
Otros momentos de la intervención				
Apoyo Psicoeducativo.- Práctica independiente de habilidades sociales. Fomento de actividades creativas y en colaboración.		Juegos/otros.- Práctica independiente de habilidades sociales.		

Sesión 18.- La Despedida

Fecha: Martes 14 de febrero de 2012

Objetivo específico	Los alumnos participarán en el cierre del taller, expresando sus experiencias, emociones y aprendizajes generados por el mismo.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TÉCNICA/ RESPONSABLE	RECURSOS/TIEMPO	EVALUACIÓN
Bienvenida y recapitulación	Se dará la bienvenida habitual a través de saludos cordiales entre todos los participantes.	Saludos. Participantes.	5'. Sin material	Saludos. Cohesión grupal.
Presentación y realización de la actividad	Instrucciones para la tarea: "El día será muy especial, pues es la última sesión de este taller, ¿cómo se sienten al respecto?". Después de obtener estas impresiones, se les explicará la importancia de los cierres y como es que en este taller finalizaremos. Se pondrá una película escogida por todos y al centro del salón un platón de palomitas, papas y fruta para compartir entre todos. El agua estará a cargo de la facilitadora. Se aprovechará cualquier situación que se presenté para la práctica de habilidades sociales.	Comunicación. Facilitadora	40'. TV, reproductor DVD, comida.	Respeto de turnos, seguimiento de instrucciones, trabajo cooperativo, relaciones de ayuda, comunicación, habilidades sociales, cohesión grupal, expresión emocional asertiva, participación.
Despedida	Alrededor de un círculo, se pedirá un minuto de reflexión, buscando aquellos aprendizajes o aquellas experiencias más significativas para cada uno dentro del taller, así como sus sentimientos por el término del mismo. Si así lo deciden podrán expresarlo libremente. Finalmente terminaremos con un fuerte y caluroso aplauso agradeciendo la valiosa participación de cada uno. También simbólicamente se entregará un reconocimiento grupal que será exhibido en el notifamilias. Se entregará un pequeño presente creado por la facilitadora.	Comunicación. Participantes y facilitadora.	10'. Sin material.	Comunicación, escucha, respeto, expresión emocional.
Cierre de sesión	Para finalizar, se fomentará el trabajo cooperativo para guardar y recoger el material.	Trabajo cooperativo. Participantes.	5'. Escobas.	Participación, trabajo cooperativo y formación de comisiones.