



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Secretaría Académica

Maestría en Desarrollo Educativo

Teoría e Intervención Pedagógica

EL CUENTO PARA FORTALECER COMPONENTES SOCIOEMOCIONALES

EN INFANTES QUE VIVEN EN CASA HOGAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA

Guadalupe Mendoza Ortiz

ASESORA

Dra. Elizabeth Rojas Samperio

Ciudad de México, Octubre de 2020

Contenido

Lista de Tablas	7
Lista de Gráficas	7
Resumen.....	8
Introducción	9
Selección del tema.....	12
Estado del Arte sobre esta realidad	13
Capítulo I. Casa hogar y orfandad	33
1.1 Casa hogar	33
1.1.1 ¿Qué es una Casa Hogar?	33
1.1.2 Tipos de Casas Hogar y sus funciones	37
1.2 Orfandad.....	39
Capítulo II. Personalidad y sus componentes	42
2.1 Teoría Humanista de la personalidad de Carl Rogers	42
2.2 Personalidad	50
2.3 El autoconcepto como parte de la personalidad y autoestima.....	55
2.4 La autoimagen como parte de la autoestima y personalidad.....	59
2.5 La autoestima como componente de la personalidad.....	61
2.5.1 Tipos de autoestima	67
2.5.1.1 Autoestima alta	68

2.5.1.2 Autoestima baja	69
2.5.2 Multidimensionalidad de la autoestima.....	71
2.5.3 Construcción de la autoestima en el ser humano.....	73
2.5.4 Factores que influyen en la construcción de la autoestima	75
2.6 El Cuidado de sí como parte fundamental de la autoestima, inteligencia emocional, capacidad de resiliencia y personalidad	78
2.7 Inteligencia emocional: Una herramienta para fortalecer la autoestima y personalidad.....	81
2.7.1 Desarrollo de la inteligencia emocional	87
2.7.2 Tipos de inteligencia emocional que contribuyen en el desarrollo de la personalidad	89
2.7.3 Habilidades que conlleva ser inteligentemente emocional.....	92
2.8 Resiliencia, una manera de reaccionar a los conflictos cotidianos permitiendo mantener una autoestima “a flote”: ¿Cómo ver la vida? ¿Cómo frente a la vida resolver mejor los problemas, especialmente los emocionales?	95
2.8.1 Tipos de resiliencia.....	98
2.8.2 Factores que contribuyen en el desarrollo de la capacidad resiliente.....	100
2.8.3 Elementos clave en la capacidad resiliente.....	104
2.8.4 Pilares de la resiliencia	105
Capítulo III. Proceso de la investigación	110
3.1 Metodología de la investigación	110
3.1.1 ¿Por qué la presente investigación tiene un carácter científico?	110

3.1.2 Tipo de investigación: acercamiento etnográfico a través del estudio de caso	112
3.1.2.1 Estudio de caso	118
3.1.2.2 Tipo de estudio de caso.....	121
3.1.3 Enfoque para la interpretación de los datos: cualitativo.....	122
3.2 Viabilidad y alcances de la investigación	124
3.3 Objetivos y preguntas de la investigación.....	125
3.4 Los sujetos y su escenario	125
3.5 Hipótesis.....	129
Capítulo IV. Diagnóstico de la población participante	130
4.1 Instrumentos para la construcción del diagnóstico	130
4.1.1 Entrevista semiestructurada.....	131
4.1.2 Observación no participante	133
4.1.3 Escala de Autoestima de Rosenberg.....	135
4.2 Construcción del diagnóstico con base en el resultado de los instrumentos aplicados....	136
4.2.1 Identificación de la situación problematizable	136
4.2.2 Construcción del problema detectado.....	140
4.2.3 Justificación	143
Capítulo V. Descripción de la propuesta de solución al problema	145
5.1 Concepto de taller.....	145
5.2 Marco psicopedagógico que sustenta la propuesta de intervención.....	149

5.2.1 Paradigma Sociocultural.....	149
5.2.2 Zona de Desarrollo Real, Próximo y Potencial	149
5.2.3 El aprendizaje de acuerdo a la Teoría Sociocultural	150
5.3 Tipos de comprensión del mundo del niño y su vínculo con el Paradigma Sociocultural	151
5.4 Etapa de desarrollo de los sujetos a los que se dirige el taller	152
5.5 El cuento como recurso didáctico para el desarrollo del taller	153
5.5.1 Lenguaje	156
5.5.2 Imaginación	157
5.5.3 Creación literaria	158
5.5.4 Arte teatral	159
5.5.5 El juego como recurso en el aula.....	160
5.6 La lectura en voz alta como estrategia para orientar las sesiones del taller	161
5.7 La motivación como componente necesario en la ejecución del taller	163
5.8 Propuesta de intervención: Objetivos, preguntas indagatorias del taller, aprendizajes esperados, hipótesis de solución, tipos de contenidos y tabla descriptiva	165
5.8.1 Objetivo general	165
5.8.2 Objetivos específicos.....	166
5.8.3 Aprendizajes esperados	166
5.8.4 Premisa que guía la propuesta de intervención	166
5.8.5 Tipos de contenido: conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales....	166

5.8.6 Tabla descriptiva del taller	168
Conclusiones	173
Referencias.....	179
Anexos	196
Anexo 1. Entrevista.....	196
Anexo 2. Guion y transcripción de la entrevista.....	198
Anexo 3. Formato de observación.....	201
Anexo 4. Llenado de formato de una observación realizada y anotaciones extras	202
Anexo 5. Formato de Escala de Autoestima de Rosenberg	203
Anexo 6. Resultados de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg	204
Anexo 7. Tabla 1: Categorías y observaciones de la entrevista.	205
Taller: El cuento para fortalecer componentes socioemocionales en infantes que viven en Casa Hogar.....	209

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías y observaciones de la entrevista.

Tabla 2. Descripción de las sesiones del taller

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Población infantil que habita la casa hogar.

Gráfica 2. Causas por las que llegan los menores a la casa hogar.

Gráfica 3. Resultados de la aplicación de la escala de autoestima en mujeres.

Gráfica 4. Resultados de la aplicación de la escala de autoestima en hombres.

Resumen

El presente proyecto de investigación fue un acercamiento etnográfico a través del estudio de caso. Algunos de sus objetivos giraron en torno a interpretar el desarrollo personal y emocional de los infantes que viven en una Casa Hogar ubicada al sur de la Ciudad de México y, diseñar una propuesta de intervención para fortalecer componentes socioemocionales.

Para realizar el diagnóstico, se aplicaron a un segmento de la población tres instrumentos: entrevista semiestructurada dirigida al director de la institución, observación y aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg a los infantes. Con base en lo anterior, se detectó el precario desarrollo emocional de la población participante.

Los componentes socioemocionales que se abordan en la propuesta son: autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia sustentados en la Teoría Humanista de la Personalidad de Rogers (1972).

La propuesta es un taller de 12 sesiones regidas bajo la Teoría Sociocultural. El principal recurso pedagógico es el cuento debido a su importancia terapéutica al hacer que los lectores y/o receptores se vean reflejados en los personajes y/o situaciones y, con ello, trabajen sobre la reconfiguración de los esquemas mentales sobre los objetivos específicos de cada sesión.

A partir de este planteamiento, se vuelve necesario contribuir con propuestas e intervenciones dirigidas a contextos que resultan ajenos a la cotidianeidad sobre todo si la población es infantil al encontrarse en pleno desarrollo socioemocional el cual, repercutirá en todo su ciclo de vida.

Introducción

A través del ciclo de vida del ser humano se construyen factores emocionales necesarios para la constitución de la personalidad. Estos elementos repercuten directamente en el desarrollo individual. Esta construcción es permeada por el contexto sociocultural y las personas con las que se interactúa.

Durante la infancia, el desarrollo de la personalidad es muy importante al comenzar a trabajar y al generar habilidades emocionales sobre sí mismo que ayudan a reconocer las emociones de los demás.

El vínculo con los padres y núcleo familiar es imprescindible para esta labor. Sin embargo, al existir infantes que por diversas razones no se encuentran con sus familiares, especialmente con sus papás y, viven en instituciones que tienen como objetivo salvaguardar la vida e integridad de los niños, este desarrollo se ve afectado al carecer de sujetos que les demuestren el amor de familia y les enseñen a valorarse a sí mismos.

Los cuidadores que trabajan en estas instancias tratan de brindarles cariño, pero, quedan lejos de lograr el propósito planteado al no tener el tiempo para enseñarles a trabajar con la construcción de su personalidad desde los componentes que la integran.

Desde estas consideraciones y con base en la revisión y búsqueda de investigaciones enfocadas a niños que viven en instituciones que los cuidan y, gracias al diagnóstico elaborado con una población que habita una Casa Hogar ubicada al sur de la Ciudad de México, se ha decidido orientar esta investigación hacia la construcción de una propuesta que contribuya a la adquisición de habilidades afectivas utilizando el cuento como material didáctico para favorecer el desarrollo de la personalidad. Para ello, se consideraron algunos de sus componentes tales como: autoestima, inteligencia emocional, autocuidado y capacidad de resiliencia.

Cabe señalar que, al iniciar la investigación se buscaba un acercamiento etnográfico a través del estudio de caso, no obstante, debido a problemas administrativos en la Casa Hogar, no se pudo llevar a cabo la intervención, pero sí el diagnóstico del lugar y a partir de él, la integración de una propuesta de intervención que podría dar lugar a la solución del problema planteado.

Por lo que en este trabajo, primero se presenta la selección del tema. Aunado a ello, se encuentra el estado del arte sobre aquellas investigaciones que contribuyeron en la elección de la temática

Posteriormente, se encuentra el Capítulo I orientado a la definición y tipología de las instituciones que funcionan como Casas Hogar en México. Lo anterior, debido al ser el escenario participante en la investigación. Se desglosa la importancia de la Casa Hogar y la definición de orfandad porque se considera necesaria para comprender el problema detectado.

El Capítulo II es alusivo a la personalidad y sus componentes emocionales que se trabajarán en la propuesta de taller: autoestima, inteligencia emocional, autocuidado y capacidad de resiliencia. Es menester indicar que lo antes mencionado se sustenta en la Teoría Humanista de la Personalidad desarrollada por Carl Rogers quien coloca en el centro a la persona.

En el Capítulo III se presenta, entonces, la definición de investigación, los alcances y viabilidades de la investigación. Aunado a ello, se justifica la importancia del enfoque cualitativo. Finalmente, se detallan los objetivos y preguntas de investigación en conjunto con la caracterización del escenario y sujetos, junto a la presentación de la primera hipótesis.

El Capítulo IV está dirigido al diagnóstico de la población participante. Para ello, se describen los instrumentos utilizados (entrevista semiestructurada, guion de observación y escala de autoestima de Rosenberg), los resultados de la aplicación y, la construcción del diagnóstico e identificación de la situación problematizada e hipótesis de solución. Cabe agregar que, este

capítulo es determinante en la estructuración del problema detectado al permitir tomar decisiones sobre la posible solución que contribuya a construir una propuesta de intervención que permita resolver el diagnóstico referido.

Dentro del Capítulo V se encuentra la propuesta de intervención. En un inicio, se plantea el concepto de taller el cual, se diseñó con base en un conjunto de materiales didácticos para su ejecución -uso de cuentos como recurso principal-. Se determinó fundamentarlo en la Teoría Sociocultural al concebir a las personas como sujetos sociales que tienen influencia de su entorno. Se menciona el tipo de aprendizaje con el que se trabajará; los tipos de comprensión del mundo del niño y su vínculo con el Paradigma Sociocultural, así como la importancia del cuento como recurso pedagógico, la importancia de la motivación y de las estrategias de lectura durante el taller.

Posteriormente, se encuentran las conclusiones, anexos y finalmente, la propuesta que consta de 12 sesiones en las que se abordan los componentes de la personalidad mencionados. Aunado a ello, se presenta una forma de evaluación que puede ser aplicada a la intervención y su propio anexo titulado *Libro de cuentos*, ello, con el objetivo de tener acceso a los textos a trabajar durante la ejecución del taller.

Selección del tema

Para efectos de esta investigación, se decidió realizar una búsqueda tanto nacional como internacional sobre el tema. Primeramente, se pretendía abordar la prevención del abuso sexual infantil en infantes que viven en Casa Hogar. Sin embargo, debido a la revisión de estas indagaciones se pudo notar que el tema era poco viable, ya que la mayoría de los autores señalan que gran parte de los menores que viven en este tipo de instituciones han sufrido este tipo de violencia y, que es muy difícil de tratar en poco tiempo.

Por consiguiente, sugieren realizar proyectos destinados al desarrollo y educación socioemocional. Tema, que resultó ser de gran interés para la elaboración del presente documento.

La selección del tema se llevó a cabo a partir de una minuciosa revisión del estado del arte de aquellas investigaciones que han trabajado con niños y niñas que viven en un hospicio. A partir de la revisión de estas indagaciones y del diagnóstico elaborado en la Casa Hogar, se decidió abordar algunos de los componentes socioemocionales (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia) que forman parte de la personalidad y que tienen gran influencia en el desarrollo personal de todo ser humano. Estos elementos son fundamentados en la teoría de la personalidad de Rogers quien, como se ha afirmado, propone que lo más importante en la educación es centrarse en la persona.

Por otro lado, el recurso seleccionado para trabajar estos componentes es el cuento como herramienta principal en la propuesta de intervención elaborada a partir de un taller. Consta de 12 sesiones en las que se trabaja la lectura de los cuentos y algunas actividades en torno a ellos, donde los niños y niñas comienzan a verse reflejados en los personajes y/o situaciones que se describen con el objetivo de trabajar internamente en la reconfiguración de sus esquemas y estructuras mentales sobre los aspectos mencionados. Este taller se encuentra fundamentado en la teoría

sociocultural que explica la forma en que las personas construyen una visión del mundo a través de esquemas ideográficos mentales, que se pueden modificar por medio de las experiencias y el contacto con los demás (los adultos y los propios compañeros).

Estado del Arte sobre esta realidad

Se consultaron varios estudios, tanto nacionales como internacionales, con el propósito de conocer los antecedentes teóricos, metodológicos y prácticos sobre el fortalecimiento de los valores y autoestima en las Casas Hogar, especialmente los que hacen uso del cuento y proponen actividades alusivas a los mismos por ser temas de interés para abordar en las problemáticas detectadas. Dichos estudios se presentan a continuación comenzando por los nacionales.

En la investigación *Infancia y Casa Hogar. La situación de los niños bajo tutela del Estado desde una medida asistencial de internamiento*, Gómez (2008) tuvo como objetivo “conocer la situación de los niños que están tutelados por el Estado bajo una medida asistencial de internamiento, específicamente desde el modelo conocido como Casa-Hogar y desde el estudio de caso de un centro del sector gubernamental” (p. 8).

Gómez (2008) agregó el marco jurídico para evitar estereotipos al referirse a los infantes que viven en Casa Hogar. La investigación se fundamenta en la Antropología Social por lo que resalta las “vertientes antropológicas que son el punto de partida en cuanto a nociones y referentes para abordar el tema de la niñez en situación de tutela estatal” (p. 12).

A partir de la teoría, la autora construyó un taller titulado *Entre cuentos e historias* (Gómez, 2008) diseñado para una Casa Hogar de la Ciudad de México que se encuentra en Coyoacán. Ese taller fue sustentado por el enfoque cualitativo a partir de la investigación-acción participativa. Las actividades fomentaron la narrativa sobre las experiencias de vida y contextos de los niños participantes. Consideró como base la creatividad y la lectura de cuentos. Las herramientas de las

que se valió la autora fueron: la grabación de sesiones, observación, descripción y el entable de conversaciones con los cuidadores. La duración del taller fue de seis meses.

En este taller, Gómez (2008) propuso actividades con base en “el dibujo, el modelado, las actividades manuales, la narración de cuentos, derivando en un espacio donde los chicos esperaban conocer diferentes temas sobre los que realizaron sus dibujos” (p. 41). La intervención se realizó en tres grupos con un total de 25 niños y se trataron temas como los deportes, la sexualidad, los sueños, sus pesadillas y narración de cuentos de terror.

Es de suma importancia mencionar que algunas de las personas inmersas en la Casa Hogar le proporcionaron información a la investigadora sobre los antecedentes de abuso sexual o de algún otro tipo de violencia que atropella la integridad de los menores que lo vivieron. Como sucede en diversos casos, algunos fines de semana o vacaciones, una parte del grupo de niños tienen visitas o salen con sus familiares, situación que resulta importante considerar. Al respecto, Gómez (2008) señala que:

El asunto más importante son los vacíos que la medida tutelar inscribe a nivel de historia. Los hechos de maltrato, específicamente de abuso, de abandono o de desamparo me parece que quedan sin atenderse, pues el universo subjetivo de los niños plantea constantemente desde los cuentos, dibujos, sueños, canciones, narraciones, una pregunta por las pérdidas, por el miedo y por la vida en general. (p. 97).

Por lo que resulta de relevancia trabajar con Casas Hogar y contribuir en la resignificación integral de los niños que las habitan. Para concluir, la autora indica que:

Es importante construir respuestas desde la articulación y transformación en términos de los aspectos jurídicos, de los programas de atención y del marco y

concepción de la asistencia social, para que los niños puedan acceder a propuestas alternativas y diversas de atención e inclusión social. (Gómez, 2008, p. 102).

Además, que el gobierno tiene un gran compromiso en materia social para crear alternativas que resulten ser más favorables y propicias “mientras se mejoran las situaciones familiares” (Gómez, 2008, p. 101). Por lo tanto, es importante considerar estrategias de prevención de maltrato y de fortalecimiento de aspectos emocionales que integran a los infantes.

Rivas (2009) diseñó una *Propuesta de programa de prevención contra el abuso sexual infantil*. Ésta surge a partir de la falta de participación y acción preventiva de tal delito en México pues, la autora señala que:

los abusos sexuales a los niños son los actos delictivos que más se consuman en todo el mundo, la cifra va más allá de las estadísticas publicadas o existentes e incrementan a diario aceleradamente, más de lo que se piensa, tales agresiones son realizadas la mayoría de las veces por un familiar o conocido. En éstos, lo más alarmante además del número de afectados de la población infantil es la faltante acción preventiva, ya que se deteriora la vida de los sobrevivientes y junto con ello la de sus familiares en la capacidad de protección para aprender a sobrellevar su vivir de manera plena y tranquila el tiempo restante. (p. 5).

Se fundamenta en el desarrollo humano, en la teoría psicosocial de Erikson y en el vínculo afectivo-emocional del entorno familiar con base en Bowlby (1986) y Papalia (2001). Quienes se refieren al apego del niño dirigido hacia con su cuidador inmediato. Rivas (2009) expresa que:

El desarrollo emocional (positivo) que caracteriza a una persona, diferenciándola de otra, ha de ser directamente influenciado por la calidad (y el grado presente) de los vínculos paterno-filiales que le fueron brindados en la niñez por los integrantes de la

familia, manifestándoseles con confianza, respeto y amor para estos (sic), a su vez, contribuyan a establecer un medio ambiente beneficioso e indispensable en el desarrollo psicosocial. (p. 11).

Más adelante Rivas (2009) señala que la violencia emocional es el agente principal de la destrucción de los vínculos familiares. Esta acción interfiere inmediatamente en las emociones al ser desarrolladas a partir de los contextos sociales en los que los niños se desarrollan. En cuanto al abuso sexual infantil, la autora señala que:

Se manifiesta como un inconveniente en el crecimiento social porque estorba al desarrollo Psicosocial del individuo, tiene lugar en diferentes contextos y por ende perturba el porvenir del género humano socialmente hablando. Por esta razón se impone la necesidad de tomar medidas para reducir su frecuencia, de condición urgente. (Rivas, 2009, p. 31).

Algunos de los síntomas que reflejan los niños que son víctimas de abuso sexual son los ataques de ansiedad y angustia, desconfianza, trastornos del sueño, dificultades para entablar relaciones interpersonales, bajo rendimiento escolar y desinterés.

El objetivo general se basa en desarrollar Programas de Prevención contra el Abuso Sexual Infantil, uno para Padres y uno para Niños (Rivas, 2009, p. 49). El tipo de estudio fue una investigación documental en ciencias sociales.

La primera propuesta de programa se tituló *Programa de prevención contra el abuso sexual infantil dirigido a padres de familia* dirigida a una población de entre quince y veinte padres de familia. Las sesiones se dividen en una sesión por semana con un tiempo de una hora y treinta minutos para dar un total de dos meses como máximo. Entre los temas se encuentran: autoestima,

comunicación, dinámica familiar, derechos de los niños y sexualidad. Las actividades se tornan en dinámicas grupales lúdicas y de reflexión.

La segunda propuesta llamada *Programa: los niños contra el ASI* se encuentra dirigida a infantes de entre cuatro y doce años de edad. Las sesiones se proponen una vez a la semana para tener una duración no mayor a una hora con quince minutos durante un mes y medio aproximadamente. Los temas son autoestima, familia, enfrentamiento de los miedos, derechos de los niños y sexualidad infantil. Las actividades se refieren a uso de diferentes materiales didácticos como imágenes, realización de dibujos y trabajo grupal.

Rivas (2009) propone una evaluación al finalizar cada sesión a partir de preguntas abiertas que permitan vislumbrar los conocimientos adquiridos y aprendidos. Para finalizar, Rivas (2009) concluye que es necesario poner énfasis en el asunto del abuso sexual infantil ya que es un problema mundial que repercute negativamente en las vidas de todos aquellos que lo sufren.

Aunado a la necesidad de realizar programas para la prevención de dicho delito y para abordar aspectos emocionales que contribuyan en el desarrollo infantil.

La investigación titulada *Educación de la autoestima y la sexualidad para las preadolescentes de la Casa Hogar para niñas fundación Clara Moreno y Miramón: una propuesta pedagógica* realizada por Rodríguez (2010) tiene como objetivo:

Que las preadolescentes conozcan y cuenten con más información sobre los temas de autoestima y sexualidad, lo cual a la vez les lleve a desarrollar y fortalecer una mejor autoestima que les permita expresar de forma adecuada sus pensamientos, creencias y sentimientos, y vivir una sexualidad plena, saludable y feliz, de esta forma al contar con dichos elementos las preadolescente sean capaces de dar solución con base en sus propios valores a las situaciones que se le presenten. (p. 215).

Para cumplir con el objetivo antes mencionado, la autora realizó un taller como propuesta pedagógica. En dicho taller, se pone énfasis en la educación sobre autoestima y sexualidad para las preadolescentes llamado *Aprendiendo a mejorar mi autoestima y sexualidad*.

Cabe mencionar que, la autora Rodríguez (2010) cataloga al taller como un programa de estudios. Además de recomendar una serie de instrumentos para la evaluación de las herramientas adquiridas por parte de las preadolescentes que residen en la Casa Hogar.

Dicha propuesta pretende que la población objetivo reconozca sus habilidades, aptitudes y capacidades para tener un “desarrollo de una sexualidad plena y saludable; además de propiciar una participación activa, de manera que pueda expresar sus vivencias personales, su efectividad y sus experiencias” (Rodríguez, 2010, p. 209). Todo ello, a partir de actividades relacionadas con el “autoconocimiento, la autoaceptación, la autoestima y la sexualidad” (Rodríguez, 2010, p. 209).

El taller fue dividido en ochenta sesiones, cuatro días a la semana con una duración de una hora aproximadamente y fue basado en la investigación acción participativa. Este trabajo está argumentado en la Pedagogía y en los Planes y Programas de estudio de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Rodríguez (2010) indica que se inclinó por las mujeres preadolescentes:

El considerar esta etapa de la preadolescencia, de alguna manera, es por el motivo de fortalecer la autoestima que tienen de sí mismas, ya que están en una etapa antecedente a la adolescencia y que si bien muchas veces el tema de autoestima no es tratado en esta etapa, sólo se ve de manera más detallada cuando ya se está en la adolescencia, propiamente dicha, y de alguna manera con la sexualidad pasa lo mismo en estas edades; solo se ve el tema de manera superficial y no se atienden aspectos que son significativos

para el desarrollo y maduración de la niña, así como la expresión de su sexualidad. (p. 211).

El taller surge debido a que las preadolescentes que habitan la Casa Hogar vislumbran necesidades psicológicas, emocionales y académicas al generarse dudas sobre los cambios físicos, hormonales y emocionales y no tienen a alguien con quien acudir para poder resolverlas, creando un desequilibrio en sus vidas.

A modo de conclusión Rodríguez menciona que es muy importante realizar talleres enfocados a la autoestima y sexualidad que favorezcan el desarrollo de las personas a partir del autoconocimiento.

Mendoza y Sánchez (2011) realizaron una investigación nombrada *La autoestima en un grupo de niñas de Casa Hogar en la Ciudad de México*. El objetivo fue “describir la autoestima y qué características presenta en un grupo de niñas de Casa Hogar” (Mendoza y Sánchez, 2011, p. 6).

Se valieron de la descripción para dar a conocer las problemáticas que presentan las niñas que viven en Casa Hogar y posteriormente, trabajar con algunas de las afectadas.

Como fundamento para la elaboración de dicha investigación las autoras se basaron en las etapas psicosociales de Erikson y etapas cognoscitivas de Piaget (citados por Papalia, 2005) además de trabajos previos en los que realizaron análisis del discurso del docente del aula de una escuela primaria de la Ciudad de México, en la cual asisten niños que viven con sus familias y algunos otros que residen en Casas Hogar.

Otro aspecto importante que retomaron para realizar este proyecto fue que notaron las dificultades de desarrollo interpersonal y barreras para el aprendizaje por parte de las alumnas que viven en Casa Hogar.

Mendoza y Sánchez (2011) indican que “la privación parental en la mayor parte de los casos conlleva a que el niño presente desequilibrios emocionales, sociales y escolares” (p. 21). Además, los menores se vuelven más vulnerables para establecer relaciones interpersonales y presentan problemas de lenguaje.

Sobre la metodología utilizada, Mendoza y Sánchez (2011) realizaron un estudio de enfoque cualitativo y descriptivo. La descripción fue concentrada en la autoestima que reflejan las niñas de la Casa Hogar. El trabajo estuvo dirigido a seis niñas con edades que oscilaron de entre ocho y doce años en la primaria donde estudian.

Los instrumentos utilizados fueron entrevistas abiertas a los docentes y a las niñas. Además se realizaron observaciones durante el receso y en el aula. Las autoras retomaron el uso de un cuestionario diseñado por Vallés (2003) sobre la autoestima y el inventario de Coopersmith (1959) modificados para la población específica.

El taller diseñado se titula *Descubriendo mis cualidades* (Mendoza y Sánchez, 2011, p. 30), tuvo una duración de doce sesiones. Fue impartido por las docentes del aula. En un inicio, todos los alumnos tuvieron participación durante el desarrollo pero a la mitad de las sesiones, éstas se vieron interrumpidas por la falta de disposición y compromiso de la directora del plantel, viéndose en la necesidad de reducir el trabajo a cinco sesiones.

A modo de conclusión Mendoza y Sánchez (2011) apuntan a que la falta de disponibilidad y compromiso por parte de la Casa Hogar y primaria hacia con las niñas, reduce la posibilidad de trabajar con las poblaciones de estos espacios.

Casas (2012) realizó la investigación *El respeto como valor en el fortalecimiento de la autoestima en los niños preescolares* fundamentada en los principios pedagógicos del Plan de Estudios. Esta autora recuperó la importancia de la autoestima desde la perspectiva de Carl Rogers

quien afirma que “la autoestima es un silencioso respeto por uno mismo” (p. 52) y que a su vez, es influenciada por el contexto social puesto que:

La manera en que la sociedad ve al niño influye en la manera que éste, se ve a sí mismo. Todos los niños, independientemente de su sexo, raza, cultura o capacidad, necesitan amor incondicional y confianza en que se les quiera por lo que son y no por lo que hacen. (Casas, 2012, p. 54).

Asimismo, Casas (2012) se sustenta en Rogers desde su teoría humanista para justificar que las personas necesitan una autoestima. La cual, va acompañada por el valor del respeto debido a que:

El respeto empieza desde la misma persona, y es la percepción que tenga sobre sí mismo, al tener respeto con uno mismo se brinda respeto a los demás, el respeto también es expresar el punto de vista, toma de decisiones de los demás. (p. 58).

Casas (2012) señala que el maltrato que reciben los niños repercute directamente en su autoestima y, que los agresores pueden resultar ser agredidos por éstos al fomentarles esas actitudes negativas. Por lo que contrariamente a este tipo de convivencia, la autora expresa que:

El clima afectivo y social sano contribuye en el desarrollo de la identidad como persona, así como su autoconcepto, sus características físicas, cualidades, y su autoestima, estas experiencias favorecen el desarrollo que va adquiriendo el niño en su autonomía. La conducta positiva y el aprendizaje se favorecen mediante estrategias que orienten los impulsos naturales de los niños hacia la competencia, la autoestima y la responsabilidad (...). Al evidenciar al niño con la burla, comparación o imponer castigos corporales o actitudes y acciones provenientes de otros niños ocasionan daños irreparables y obstaculizan el sano desarrollo afectivo y social. (p. 63).

De acuerdo con la autora, desarrollar la investigación dirigida a las instituciones educativas haciendo énfasis en el valor del respeto y autoestima es de suma importancia.

El taller *Más vale platicar que pelear* (Casas, 2012) fue pensado en los niños de educación preescolar de tercer grado de un CENDI. Se pretendió que tuviera una duración de un año escolar para considerar las experiencias que los niños van adquiriendo. El horario establecido fue de diez a once de la mañana. Los materiales propuestos son el proyector y el material didáctico del centro. El total de sesiones fue de diez. Se estableció una herramienta de evaluación y seguimiento de la propuesta a partir de un guion de aprendizajes y habilidades esperados.

Para concluir la investigación y propuesta de taller, Casas (2012) señala que es de suma importancia el papel docente así como la relación de profesor-familia para que los alumnos se sientan seguros, se favorezca la autoestima y se fomente el respeto.

Por otro lado, Gómez (2013) desarrolló una investigación llamada *Ante la diversidad, cómo desarrollar la autoestima. Un estudio cualitativo en niños de una Casa Hogar del D.F.*, (hoy Ciudad de México) sustentada en la Psicología del desarrollo de la niñez retomando a Piaget (1981) y a Papalia (2010). Por ello, Gómez (2013) indica que para la Psicología:

El desarrollo es el producto de las predisposiciones del individuo que afectan al entorno; que a su vez influye en las propensiones heredadas, conformándose un espiral interminable que produce un individuo único con intereses, capacidades, limitaciones y formas de responder a las situaciones; todo lo anterior relacionado con la edad en un ciclo de vida. (p. 20).

Gómez (2013) indica que el maltrato infantil genera un desequilibrio emocional. El cual, en edad adulta puede traducirse en actitudes negativas y por ende, se repitan los mismos patrones.

Varias investigaciones sobre los niños que han sufrido maltrato destacan que este grupo de niños muestran mayores síntomas depresivos. Probablemente, porque atribuyen un mayor grado de control al ambiente que a sí mismos y, presentan mayores índices de baja autoestima y desesperanza en cuanto al futuro.

Otras de las consecuencias, desencadenadas por el maltrato psicológico a largo plazo son: trastorno de personalidad borderline, falta de respuestas emocionales adecuadas, problemas de control de impulsos, ira, conductas autolesivas, trastornos de la alimentación, abuso de sustancias y dificultades en el desarrollo moral (Gómez, 2013, p. 52). Agregado a lo anterior, los niños que son abandonados en las Casas Hogar acompañados de experiencias sobre algún tipo de violencia, vislumbran un fuerte impacto emocional negativo.

El Objetivo fue “describir y analizar las condiciones del entorno que influyen en el desarrollo social y emocional en los varones albergados en Casa Cuna Coyoacán para diseñar un programa de intervención que fomente la resiliencia a partir de la autoestima” (Gómez, 2013, p. 104).

El estudio fue de tipo descriptivo. El diseño de la investigación *Lazos fraternos* es no experimental y tiene una muestra no probabilística enfocada en causas que el investigador busca (Gómez, 2013, p. 104).

La recolección de datos fue a través de la observación participante de grupos naturales ayudada por el diario de campo. La técnica de observación fue de modo grupal e individual según el tipo de sesión. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y terapéuticas.

Se trabajaron actividades para fomentar la autoestima, para revisar el proceso de aprendizaje, para tratar problemas emocionales, etc. Además, se utilizaron pruebas psicológicas de apoyo como el Dibujo de la Figura Humana.

Gómez (2013) concluye que es fundamental el apoyo psicológico en los niños que habitan las Casas Hogar. Esto, debido a que los antecedentes de maltrato, abuso y separación de sus núcleos familiares contribuyen al daño emocional hasta llegar al punto de no tener una reparación integral y quedar fracturados por el resto de sus vidas.

Por su parte, Villegas (2015) realizó la investigación *Fortalecimiento de la autoestima mediante un taller vivencial de autoconocimiento en adolescentes albergados en Casas Hogar* basándose en la Psicología Humanista al mencionar que “pretende llegar a la felicidad del hombre a través de su estilo y sentido de vida, dando importancia a los valores, la autorrealización, la interrelación, la libertad, las necesidades y la humanización propiamente dicha (...)” (p. 1).

Además, retoma la repercusión negativa de la autoestima en los niños maltratados así como la violación de sus derechos porque:

En la violencia familiar, las víctimas y los victimarios poseen muy baja autoestima, ya que por un lado, la víctima es alguien al que maltratan sin que ésta pueda poner límites y no se da cuenta de que está siendo abusada. Por otro lado, los victimarios compensan lo inferior que se sienten, maltratando y abusando, en este caso, de un familiar. Según expertos, muchas de las heridas emocionales que tiene una persona, producidas en su niñez pueden causarnos trastornos psicológicos emocionales y físicos (cáncer, úlceras, hipertensión, trastornos cardíacos y alimentarios, problemas en la piel, depresiones, etc. (Villegas, 2015, p. 31).

El objetivo general de la investigación fue el de “implementar un taller para que los adolescentes cuenten con un autoconcepto positivo para desarrollar una buena autoestima” (Villegas, 2015, p. 65). El método deductivo con enfoque cualitativo fue el utilizado. La propuesta estuvo elaborada a partir de un diseño pre-experimental con apoyo de pretest y posttest con un

grupo. Se utilizó el método estadístico MC Nemar para analizar los test y el inventario de Cooper Smith. La población específica se formó a partir de dos grupos (niñas y niños) de adolescentes de entre diez y dieciséis años de edad que viven en una Casa Hogar del Estado de México. Se realizó un taller que tuvo una duración de dos sesiones de cuatro horas cada una, dividido en cuatro apartados. Los temas a tratar fueron en torno a la autoestima.

Villegas (2015) concluye que el vivir en una Casa Hogar es una situación complicada por los antecedentes que trae cada persona y que, aunque los cuidadores se preocupen por los niños, nunca serán sustitutos de los padres de familia.

Menciona que es necesario buscar que ese tipo de instituciones “formen una red de apoyo que fortalezca vínculos afectivos para que permitan un mejor desarrollo físico y emocional, y a su vez genere una autoestima positiva y desarrollar una mejor personalidad” (Villegas, 2015, p. 102).

En lo que compete a investigaciones nacionales, por último se describe a Hernández (2016) con la investigación llamada *El cuento como estrategia para desarrollar en el aula los valores de respeto y tolerancia*. Se encuentra fundamentada en las políticas educativas internacionales y nacionales y en la Ley General de Educación.

Para poder respaldar su investigación, a partir del documento sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje (1990), Hernández (2016) señala que en el artículo primero se establece que la educación incluyente debe de permitir que las personas desarrollen sus habilidades, aptitudes y valores dentro del ambiente en el que viven, el cual, hoy en día es un ambiente discriminante y autoritario.

Más adelante, citando a dicho documento, Hernández (2016) indica que debe de existir un “Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y

valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación” (p. 6).

También, Hernández (2016) dice que los valores “son parte fundamental para la formación del ser humano, si educamos con valores tendremos una sociedad libre de conflictos sociales llena de paz, tolerancia y respeto; todo esto aplicando estrategias que nos ayuden a desarrollarnos dentro de la educación básica” (p. 13).

En cuanto a la utilidad del cuento en la formación de valores, Hernández (2016) menciona que este material sirve para fomentar los valores al ser un deleite para los niños al estimular la imaginación y con ello, relacionar sus experiencias vividas. El planteamiento del problema surgió a partir de la práctica docente de la autora. En su labor, notó la ausencia de valores como el respeto y tolerancia. A partir de ello, elaboró un cuestionario con diez preguntas sobre los valores, los entornos familiares y escolares y sobre el manejo de valores en los libros de texto gratuitos.

Posteriormente, delimitó el problema a partir de la interrogante “¿Cómo inculcar en el aula del grupo segundo “A” de la escuela X los valores de respeto y tolerancia?” (p. 56). A partir del cuestionario elaborado, de los resultados arrojados y del poco interés mostrado por los padres de familia a los cuales, les entregó los resultados. Hernández (2016) asegura que es necesario implementar estrategias que ayuden a favorecer la adquisición de valores en específico, el respeto y tolerancia. Una herramienta que puede contribuir en ello es el cuento.

A modo de conclusión, Hernández (2016) indica que el uso de cuentos para desarrollar valores en los infantes es útil porque al permitir que se identifiquen con los personajes y la historia, se genera una comprensión lectora y por ende, se apropian de los valores.

En lo que compete a las investigaciones internacionales, a continuación se describirán algunas.

Mancera y Bohórquez (2010) realizaron una *Propuesta lúdico pedagógica para prevenir el maltrato infantil en niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la I. E. D. la Palestina Sede A*. Dicha propuesta está fundamentada en el maltrato infantil y sus tipos en donde señalan que:

El maltrato infantil es un fenómeno universal que ha existido siempre y consiste en todos aquellos actos intencionales, no accidentales, que por acción u omisión, desconocen los derechos fundamentales de los (las) niños y, por lo mismo, interfieren o alteran su desarrollo integral y ponen peligro su salud física, psicológica, social y sexual. Estas acciones pueden ser ocasionadas por los padres u otro adulto responsable del cuidado del niño (a) e incluyen, entre otras, el descuido, el abandono, los golpes, las amenazas, las humillaciones, los insultos y el abuso sexual. (Mancera y Bohórquez, 2010, s/n).

Más adelante Mancera y Bohórquez (2010) mencionan que el maltrato infantil genera consecuencias a nivel emocional y conductual en las personas que lo sufrieron.

La metodología de la investigación giró en torno a “la práctica social y práctica pedagógica” (Mancera y Bohórquez, 2010, s/p) realizada en el patio y aula de la institución con un grupo de tercer grado de preescolar. Para ello, se hicieron actividades lúdicas y materiales de apoyo sobre el maltrato infantil dirigidos a los profesores y educandos. Para poder diseñar la propuesta, Mancera y Bohórquez (2010) realizaron un diagnóstico a partir de la observación.

El tipo de investigación fue de enfoque cualitativo a partir de la investigación-acción participativa para dar solución a las problemáticas identificadas sobre el maltrato infantil. El objetivo fue “Prevenir el maltrato infantil a través de una propuesta lúdica pedagógica en niños y niñas de 3 a 5 años de edad de la I.E.D La Palestina Sede A” (Mancera y Bohórez, 2010, s/p). El taller fue de siete sesiones. Se involucraron los padres de familia y se trataron las emociones y los

derechos de los niños. Algunos de los resultados fueron que los infantes en sus hogares, sufren maltrato infantil tanto físico como psicológico generando miedo y fragilidad en sus emociones, lo que repercute sobre su comportamiento social.

Como conclusión, Mancera y Bohórquez (2010) señalan que a partir del análisis de los instrumentos implementados se dieron cuenta de que el maltrato infantil sigue vigente, un gran número de niños lo viven día tras día y, en consecuencia, urge diseñar programas dirigidos a las personas que son víctimas de maltrato infantil para reconstruir su desarrollo integral.

Por otro lado, Salguero (2012) hizo una investigación titulada *Prevención de abuso sexual infantil: diseño de un programa de capacitación para la comunidad educativa*. Fue sustentado por el Desarrollo Humano Sostenible puesto que es un:

proceso que integra el área social, económica y ambiental, favoreciendo el bienestar humano sin dejar de lado la naturaleza, todo de manera sostenible, es decir, que pueda ser permanente en el tiempo y que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes sin que afecte a las generaciones futuras. (p. 7).

También, la investigación fue sustentada por el marco jurídico legal, en específico, por el decreto de los derechos humanos y derechos de los niños, en la constitución del Ecuador 2008, en el Código de la niñez y adolescencia: protección contra maltrato y abuso, entre otros.

En cuanto al concepto de abuso sexual infantil, Salguero (2012) indica que “El abuso son todos aquellos contactos e interacciones entre un niño y un adulto en los que se utiliza al niño para la estimulación sexual del agresor o de otra persona” (p. 25). Algunas de las consecuencias del abuso sexual infantil se ven reflejadas en trastornos del aprendizaje, trastornos psicossomáticos, “conductas regresivas” (p. 29), conductas de aislamiento y depresión.

Sobre la prevención del abuso sexual infantil, Salguero (2012) afirma que:

La prevención de abuso sexual infantil se podría definir como el emprendimiento de diversas acciones y actividades que permitan evitar que niños y niñas se conviertan en objeto de gratificación sexual de otra persona, en actos que impliquen o no contacto físico y que afecten también su bienestar emocional, familiar, entre otros. (p. 32).

El objetivo de la investigación fue “Contribuir a la prevención del abuso sexual infantil mediante el diseño de un programa de capacitación social dirigido a la comunidad educativa, con el propósito de aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas” (Salguero, 2012, p. 5).

El programa denominado *Programa de capacitación en prevención de abuso sexual infantil dirigido a: niños y niñas, padres y profesores* (Salguero, 2012, p. 77), fue conformado por distintas etapas basadas en el análisis de las necesidades, diseño del programa, contenido del programa (cinco temas), evaluación y seguimiento. La metodología utilizada fue el corte bibliográfico y cualitativo. El estudio fue descriptivo. Sobre las conclusiones, Salguero (2012) dice que:

Es necesario inculcar el hábito de la prevención en las personas, ya que si no se toman acciones en el presente, las consecuencias de un posible abuso en el futuro pueden ser devastadoras, no solo para la persona que fue agredida sino también para su familia y personas cercanas. (p. 91).

Por otro lado, Herrera (2012) desarrolló una investigación sobre *El cuento como estrategia para formar en los valores de amistad y generosidad a los alumnos de cuarto grado ‘A’ del colegio ‘Lomas de Santa María’* pues, a partir de la reflexión y mirar a la sociedad, se dio cuenta de que existe una “decadencia moral, cuya causa principal está en el abandono de la ética fundada en valores, y que origina lo que se conoce como ‘crisis de valores’” (p. 21). Ello, bajo el sustento del concepto de educación, el cual, aunque tiene numerosos significados, la autora lo describe como:

“(…) un proceso intencional que tiene como fin transmitir un conjunto amplio de conocimientos científicamente estructurados” (p. 6). (…) el objetivo principal de la educación consiste en ayudar a los alumnos para que lleguen a ser personas íntegras. Se ha afirmado también que educar es sinónimo de socializar, preparando a las personas para participar dentro de un contexto cultural y profesional concreto; o “que constituye una actividad orientada a favorecer el desarrollo humano a través de la organización de la experiencia personal”, etc. Sin embargo, la mayoría concuerda en que la educación supone cierto mejoramiento, es decir, un antes y un después en el educando (…). (p. 29, 30).

Para posteriormente, señalar la importancia de la educación impartida a través de los valores. Puesto que, “en el mundo de hoy, se vive una crisis profunda” (Herrera, 2012, p. 81) en el que las personas actúan afrontando y manejándose a partir de la indiferencia social y, sobre todo, en la comunidad escolar en la que intervino. Ante ello, Herrera (2012) afirma que:

La educación en los valores también supone “aprender a soñar”, es decir, enfrentarse con la construcción de sí mismo y abordar el terreno de la autenticidad de la propia vida. Es característico de la educación ayudar a forjar ideales, a fomentar las ganas de vivir a fondo, de cambiar el mundo, de afrontar los imposibles y de incitar al empeño para ayudar a construir un mundo mejor. Para ello, es necesario que las personas encargadas de educar al hombre reconozcan que una de sus responsabilidades como educadores consiste en no dejar que ese sujeto no sea conformista. (…). En cambio, responden de maravilla cuando se les invita con argumentos al compromiso apoyado en una entrega generosa, sin cálculos y sin

reservas, cuando con valores se les anima a vivir valores. Todo depende de que sus sueños y el apoyo de los educadores les fijen como aspiración lo mejor. (p. 85, 86).

El plan de trabajo se tituló *Aprendemos a ser generosos y buenos amigos* (Herrera, 2012, p. 121). Eligió al cuento como herramienta porque considera que a partir de dicho recurso literario los niños pueden expresar sus sentimientos al verse reflejados en los personajes y situaciones y con ello, comenzar a reconstruir sus pensamientos y formas de actuar.

El objetivo general fue *Establecer que el cuento es una estrategia eficaz para la formación de los valores de amistad y generosidad en los alumnos de cuarto grado 'A' del colegio 'Lomas de Santa María'* (p. 24). La investigación estuvo aplicada con base en los instrumentos de observación y lista de cotejo.

La población estuvo conformada por veintinueve alumnos de cuarto grado. Los valores giraron en torno a la amistad y a la generosidad. Las actividades se realizaron durante seis semanas. Algunos de los materiales fueron las imágenes de los cuentos, colores, hojas, etc.

Sobre los resultados obtenidos, Herrera (2012) expone que “Gracias al cuento, los niños se sintieron incentivados a hacer una revisión de su propia vida y darse cuenta cuándo les había tocado vivir lo mismo que ciertos personajes” (p. 144).

Es decir, los cuentos fungen como objetos que invitan a sus lectores a mirarse a sí mismos y trabajar en aquellos aspectos que no son tan positivos. Por lo que concluye que:

Es necesario que todas las personas involucradas en la formación del niño se interesen en fomentar los valores pues lamentablemente muchos consideran que estos están implícitos en la tarea educativa, dando por supuesto que los profesores, al transmitir los contenidos de las diferentes materias, forman en valores (...). (Herrera, 2012, p. 151, 152).

A partir de la revisión de estas investigaciones, el trabajo con poblaciones de Casas Hogar sobre el desarrollo emocional y personal es un tema importante por abordar.

Puesto que, estos niños, al adolecer de figuras paternas o maternas que contribuyan en la adquisición de habilidades afectivas y emocionales o, en su defecto, esas figuras no hayan favorecido esas conductas cuando estuvieron en convivencia con los hijos, se da como resultado, la carencia de los componentes fundamentales en la vida de todo ser humano.

Aunado a ello, los cuentos son una herramienta eficaz para el trabajo interno con respecto a la autoestima, ya que, a partir de la proyección en los personajes y/o situaciones que se presentan en dichos recursos, los niños pueden reconfigurar sus percepciones sobre sí mismos.

Entonces, a partir de lo revisado en el estado del arte se pudo afirmar que los niños que son abandonados por sus padres pueden llegar a generar resentimientos y emociones que tienen repercusiones negativas tanto hacia sí mismos como hacia los demás, afectando su propio desarrollo.

Si bien, existen investigaciones que abordan temáticas sobre técnicas para la prevención del maltrato infantil, de abuso sexual, para fortalecer los valores y la autoestima, se ha dejado de lado aquellos aspectos emocionales que repercuten directamente en la vida de las personas y más aún si éstas viven en el hospicio.

Por ello, la importancia de la realización de esta investigación radica en contribuir en el fortalecimiento desde una manera innovadora, las necesidades emocionales que los sujetos reflejen en el diagnóstico elaborado, con el fin de fortalecer su personalidad y con ello prevenir futuros problemas.

Capítulo I. Casa hogar y orfandad

Al vivir en un entorno ajeno al núcleo familiar central es decir, con los progenitores, las personas, en especial los infantes, se enfrentan a nuevas realidades resultantes de vivir en instituciones que se dedican a salvaguardarlos y a proveerles en la medida de lo posible, los recursos para salir adelante pese a las circunstancias que si bien, ellos no eligieron vivir, las recuerdan como experiencias poco gratas.

Por ello y considerando que la población de la investigación es justamente, niños y niñas que viven bajo la jurisdicción de una institución privada, a continuación se describe de manera general lo que es una Casa Hogar en México así como sus funciones y tipos. Además de plasmar lo que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– (2019) concibe como orfandad.

1.1 Casa hogar

De acuerdo con García (2017), en México hay un registro de 879 lugares que funcionan como Casas Hogar. Aunque instituciones como la UNICEF (2017) estipula que estos centros no deben rebasar el cupo de 30 niños, en México no se respeta ese límite y se atiende a una cantidad mayor debido a la gran demanda jurídica.

1.1.1 ¿Qué es una Casa Hogar?

Las Casas Hogar son instituciones de asistencia social que tienen como función atender a niños y niñas no mayores de 18 años de edad en situación de vulnerabilidad. Y, se rigen bajo el principio superior del menor al considerar a los menores como sujeto pleno de derecho.

Con base en una investigación realizada por Arcudia (2014), se concluyó que:

La Norma Oficial Mexicana 167-SSA1-1997 define a la Casa Hogar como establecimiento que atiende a menores de ambos sexos entre 6 y 18 años de edad, en casas mixtas o por sexo según se disponga en su Modelo de Atención y en casos

especiales, se podrá prolongar la estancia hasta los 20 años de edad. El artículo 4° constitucional establece la obligación del Estado de otorgar facilidades a los particulares que coadyuven en el cumplimiento de los derechos de la niñez. La Ley General de Salud establece entre las actividades básicas de la asistencia social la atención a menores en abandono en establecimientos especializados y el ejercicio del a tutela de los menores. (p. 22).

Por lo tanto, las instituciones que fungen como Casas Hogar tienen la obligación de salvaguardar a los menores que se encuentran dentro de ellas, respetar sus derechos y proporcionar en la medida de lo posible, todo lo necesario para que su desarrollo sea integral.

Las razones por las que llegan los infantes son diversas. Algunas de ellas son:

- Abandono de los familiares.
- Sustraídos por el DIF por maltrato infantil, explotación infantil, violencia intrafamiliar, juicio familiar, abuso sexual infantil, violación infantil.
- Algunas instituciones de índole privado, funcionan como tipos internados para apoyar a familias de escasos recursos que no pueden hacerse cargo de los hijos menores entre semana. En estas situaciones, los familiares los recogen los días sábados por la tarde y los regresan al día siguiente al medio día.
- Algunos pequeños llegan solos a las instituciones.
- Por orfandad a causa del fallecimiento de sus progenitores.
- Desatención crónica.

Con base en lo anterior, este tipo de centros tienen grandes compromisos principalmente con su población y con la sociedad en general, al ser el sustento de los infantes que se encuentran habitando este tipo de instituciones.

Arcudia (2014) expresa que la Casa Hogar es:

por antonomasia una institución encargada del cuidado y protección de los derechos de menores de edad que se encuentran bajo su custodia. En nuestro país opera como institución gubernamental mediante el Sistema (*sic*) Integral para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) o como Organización de la Sociedad Civil (OSC). (p. 2).

Es decir, las Casas Hogar en México tienen la función principal de cuidar y proteger con base en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes y demás documentos oficiales que describan los derechos que toda persona menor de edad tiene.

Las instituciones de esta índole, tienen un gran compromiso social, con su población y consigo mismas. Social porque las personas que se acercan a estos centros tienen grandes expectativas sobre su labor que realizan y por ende, ninguna falla es permitida. Con su población, porque son los sujetos que están en contacto directo y viven bajo su cuidado, poniendo en las manos de los directivos y cuidadores su desarrollo personal. Y, consigo mismas al tener unas misiones y visiones que deben de tener siempre en mente para que su funcionamiento sea el mejor posible.

Como ya se mencionó, la Norma Oficial Mexicana 167-SSA1-1997 (citada por Arcudia, 2014) distingue a la Casa Hogar como un lugar mixto o por género que vela por los menores que tienen entre seis y 18 años en situación de riesgo y pobreza.

Es decir, existen instituciones como la participante que son de carácter mixto, tienen tanto hombres como mujeres. Sin embargo, hay algunas otras que solamente aceptan a niñas o a niños. Las edades son variadas de acuerdo a la institución ya que mientras existen casas cuna que tienen bajo su cuidado a bebés y a infantes hasta etapa preescolar, también hay aquellos institutos que salvaguardan a personas mayores de esa etapa hasta mayores de edad.

El Manual de Operación del Modelo Tipo de los Centros de Asistencia Social para Niñas, Niños y Adolescentes (2016) explica con base en “las Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños, se les denomina Centros Residenciales de Acogimiento cuando el grupo acogido es menor de 40, e Institución cuando residen 40 o más niñas, niños y adolescentes” (p. 15).

Además, el Manual de Operación del Modelo Tipo de los Centros de Asistencia Social para Niñas, Niños y Adolescentes (2016) menciona que la Cámara de Diputados dictaminó que:

Sobre el acogimiento residencial la Ley General dispone en la fracción II del artículo 4 que es ‘aquél brindado por centros de asistencia social como una medida especial de protección temporal de carácter subsidiario, que será de último recurso y por el menor tiempo posible, priorizando las opciones de cuidado en un entorno familiar’. (p. 15).

Por lo que la Casa Hogar es aquella institución que acoge a los menores de edad que son resguardados por el DIF.

Las funciones de estos centros son educar, arropar, cobijar, alimentar y velar por las necesidades y bienestar de los pequeños que forman su población los cuales, deben de ser vistos y considerados como sujetos plenos de derecho.

1.1.2 Tipos de Casas Hogar y sus funciones

Existen distintos tipos de instituciones. Sin embargo, los dos tipos que prevalecen en el país son los siguientes:

- Las Casas Hogar que no dependen de insumos del Estado son definidas como *privadas*.

Este tipo de instituciones atienden a menores de edad que fueron destinados a ellas por el DIF. Algunas de estas instituciones fungen como internados para los infantes que provienen de familias de escasos recursos.

Estos centros funcionan a través de donativos, ventas de objetos o comida que realizan, a través de patrocinios o cuotas que deben cubrir los sujetos que apadrinan a algún niño o niña que eligieron, ejemplo de ello es la institución eje.

Se rigen bajo sus propios reglamentos, valores y religión. La educación es recibida en escuelas regulares, usualmente, ubicadas en el perímetro de la institución. Las decisiones son tomadas por los directivos y dueños de estos lugares.

En México, existe un mayor número de este tipo de instituciones en comparación con las de tipo gubernamentales (García, 2014) y en su mayoría funcionan como asociaciones civiles. Su labor no intenta sustituir a las gubernamentales sino que al contrario, pretenden contribuir al Estado.

- Por lo que compete a las instituciones *gubernamentales*, éstas se rigen bajo los mandatos estipulados por el DIF y el gobierno.

Los recursos de los que se sirven son públicos. Las decisiones deben de ser acordadas por el gobierno y directivos del centro.

La educación es de tipo formal. En su mayoría, son clasificadas por género. Las personas que trabajan en estos lugares son contratadas por el propio DIF. Todo acontecimiento debe de hacerse saber al DIF.

No obstante, y pese a las diferencias entre los tipos que hay en México, Arcudia (2014) menciona que las principales funciones de estas instituciones son:

- Proveer alimentación a la población infantil que le compete.
- Proporcionar educación.
- Dar vestido y calzado.
- Velar por el bienestar personal y social de su población.
- Salvaguardar la integridad de los infantes.

Ante ello, este tipo de instituciones sean privadas o no, deben de tener como propósito común cuidar la integridad de los infantes que por diversas situaciones, se encuentran en estos lugares. Y, fungir como lugares que proveen lo que los infantes necesiten acorde a sus necesidades principalmente de alimentación, cuidado, vestimenta, educación y algunas emocionales.

Sin embargo, a raíz de una investigación realizada por Ibarra y Romero (2017) sobre la niñez y casas de asistencia social, las autoras pudieron percatarse de que:

Los informes señalan que no hay registros oficiales de las instalaciones, materiales y recursos humanos de las instituciones, ni se realiza una supervisión de las condiciones de vida de los niños de acuerdo a sus derechos y necesidades. La atención en muchos casos tiene un carácter despersonalizado con situaciones de convivencia violenta; además, los periodos de internación no tienen un plazo determinado, o en el mejor de los casos, duplican o triplican el necesario. Es común que los niños se hagan adultos dentro de la casa hogar, de esta manera, la

institucionalización representa un obstáculo al desarrollo y a su integración social posterior, principalmente por las frecuentes dificultades en recibir un trato personalizado y la ruptura de sus vínculos con los espacios normales para su desarrollo, su familia y la comunidad. (p. 1537, 1538).

Todo ello, violenta los derechos de los menores lacerando su desarrollo integral.

Por lo tanto, aunque existen documentos que muestran lo que una institución de este tipo debe de realizar, aún queda mucho trabajo por hacer para que se pueda llegar al ideal y, la información descrita por Ibarra y Romero (2017), sea desplazada por el verdadero cumplimiento de sus funciones como Casas Hogar.

Por otro lado, los menores que crecen hasta su mayoría de edad en las Casas Hogar son considerados como huérfanos aún tengan vivos o no, a sus progenitores.

1.2 Orfandad

A pesar de la restringida definición que se tiene sobre la orfandad referida al estado en el que se encuentran los menores cuando fallecen sus padres y madres de familia, la Unicef (2019) en compañía con múltiples organizaciones nacionales e internacionales decidieron ampliar el concepto en el año 1990 a concebir como huérfano a cualquier menor que se encuentre en estado de abandono o adolezca de sus figuras paternas o maternas por motivos de muerte.

Aunado a ello, concluyeron que los menores que no tienen padre o madre deben ser llamados *huérfanos*, mientras que los infantes que carezcan de las dos figuras deben ser nombrados como *huérfanos doble*.

De este modo, se puede estipular que toda persona que se encuentre en estado de vulnerabilidad por el fallecimiento o desamparo de sus padres, se considera en estado de orfandad.

Cuando resultan ser menores de edad los que se encuentran en este estado y no existan familiares que se puedan hacer cargo de ellos o por razones jurídicas no permitan la convivencia con otros integrantes de su núcleo familiar, las instituciones encargadas de salvaguardarlos actúan para incidir en su desarrollo personal. Aunque, no les exime de la orfandad puesto que, su función no radica en abastecer o llenar los huecos emocionales que la pérdida o abandono les ha dejado.

En similitud a lo expuesto por la UNICEF (2019), Faith to Action Initiative (2014) define a un huérfano como:

(...) un niño que ha perdido a uno o ambos padres. La pérdida de uno de los padres clasifica al niño como "huérfano de padre o madre" y la pérdida de ambos padres como "huérfano doble". En muchos casos, un "huérfano" aún puede vivir con la familia primaria o extendida. A nivel mundial, se estima que hay aproximadamente 153 millones de niños que han perdido a un padre o madre; 17,8 millones de ellos han perdido a ambos padres. (p. 3).

Por lo tanto, los niños y niñas que viven en el hospicio son directamente catalogados como huérfanos por la simple condición de la carencia de figuras paternas y maternas.

Por consiguiente, estas personas se encuentran en una esfera emocional y personal llena de mayores inestabilidades en comparación con los sujetos que viven con sus núcleos familiares. Ya que, parte de las influencias en el desarrollo emocional son justamente los familiares, en concreto, los padres y madres.

El número de personas en estado de orfandad varía según la región. Sin embargo, se teme que conforme transcurre el tiempo, las cifras van en aumento.

Si bien, como menciona Faith to Action Initiative (2014), la familia es el núcleo más importante en el desarrollo de cualquier ser humano, en ocasiones, las situaciones de violencia o de muerte interfieren en ese ideal, haciendo que los menores sean resguardados en las Casas Hogar, albergues temporales y demás centros de asistencia social, por su seguridad.

Con base en ello, resurge la importancia de contribuir con propuestas que se dirijan a la educación socioemocional. Puesto que, aunque se es consciente de que no se puede sustituir la figura parental a partir de las propuestas, sí se pueden aportar recursos benéficos para la conformación de su personalidad ya que, el que existan personas en este estado no quiere decir que valgan menos o que no tengan los mismos derechos para salir adelante a nivel personal y profesional.

Capítulo II. Personalidad y sus componentes

En este capítulo se describirán los factores que influyen en la personalidad y que se abordarán durante la propuesta de intervención. Para ello, primero se aporta a grandes rasgos la teoría de la personalidad centrada en la persona que sustenta estos componentes. Al concebir que se tiene como objetivo contribuir en el desarrollo de la personalidad, se describe este concepto. Posteriormente, se da paso a la autoestima, cuidado de sí, inteligencia emocional y capacidad de resiliencia en conjunto con todas sus partes que los conforman.

2.1 Teoría Humanista de la personalidad de Carl Rogers

Para sustentar los conceptos teóricos a utilizar en la propuesta de intervención (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia), se decidió emplear la teoría de Rogers al centrarse en el sujeto como ente social e individual que se conforma de componentes emocionales.

La teoría desarrollada por Carl Rogers es de tipo humanista y su objetivo radica en poner como pieza fundamental al ser humano.

A pesar de que este autor trabaja a partir de la psicoterapia humanista, resulta ser el eje que fundamenta los conceptos teóricos a abordar durante la propuesta de intervención al ligarlo con la educación y el proceso de aprendizaje. Este anclaje se deriva al considerar que las personas crecen a nivel emocional gracias a las vivencias previas al atribuirles un significado y tenerlas presente en futuros momentos de la vida.

Para que una intervención sea funcional, Rogers (1972) menciona que se debe de trabajar arduamente con la persona para que se acepte y reconozca tal y como es, orientándolo a la aceptación de los demás.

Acompañando a ese autoreconocimiento y autoaceptación, se encuentra la concientización de las emociones, sentimientos, habilidades, cualidades y aspectos no tan positivos pero que

conforman al individuo. Las experiencias son elementos clave para que los sujetos afronten las situaciones que se les pongan al frente de la manera más propicia posible, haciendo uso de sus vivencias previas.

Para Rogers (1972), dejar de lado toda atadura o máscara que tiene el ser humano para contrarrestar el malestar emocional ocasionado por alguna experiencia poco positiva, es un elemento esencial para el crecimiento personal, pues, abandonar esos escudos o capas protectoras es un gran paso para el reconocimiento y aceptación de sí mismo.

Cabe decir que, detrás del desprendimiento de esos escudos protectores salen aquellas emociones y sentimientos que la persona tenía reprimidos. Los cuales, deben ser trabajados en ese momento para que sean canalizados y, resulten ser un paso en el proceso de reconocimiento y aceptación propia.

Si bien, aunque no se piensa trabajar directamente con psicoterapia, es necesario describir las siete etapas propuestas por Rogers (1972). Se deciden enunciar por la importancia que tienen sobre el tipo de propuesta de intervención al resultar ser una fusión entre la teoría de este autor y el uso del cuento como recurso pedagógico. Además, de acuerdo con el autor, se necesita pasar por estas fases para poder tener un cambio en la propia percepción.

- Primera etapa: “(...) el individuo que se encuentra en esta etapa de fijeza y se halla alejado de la vivencia no solicitará espontáneamente ayuda (...)” (p. 123).

Es decir, en las primeras ocasiones, las personas se encuentran en estado de negación sobre sus emociones y tal vez, no tengan mucha apertura reflejado en resistencia emocional al trabajo colaborativo que se pretende realizar sobre su ser.

- Segunda etapa: “(...) se inicia sólo cuando el sujeto puede vivir la experiencia de ser plenamente recibido (...)” (p. 124). Para que la persona se sienta recibida, se puede

emplear el juego y ser empático ante él. De este modo, el individuo podrá sentirse seguro para poder continuar con el proceso. La escucha atenta es fundamental para la creación de un clima de confianza.

- Tercera etapa: Si la segunda etapa resulta ser fructífera, en esta nueva el sujeto comienza a entablar con mayor fluidez y comodidad una conversación que permita entrever las experiencias, autoestima, autoconcepto, autoimagen y todo aquel elemento socioemocional sobre sí mismo.
- Cuarta fase: “Cuando el cliente se siente comprendido, aceptado con agrado y recibido tal como es en los diferentes aspectos de su experiencia, los constructos de la tercera etapa adquieren gradualmente más flexibilidad y los sentimientos comienzan a fluir con mayor libertad (...)” (p. 127). Al establecer un rapport efectivo la persona se sentirá con mayor confianza para dar apertura a su estado emocional.
- Quinta fase: Como se ha visto, si la etapa anterior se aborda con éxito, en esta fase el individuo es capaz de reconocer sus emociones y de expresar libremente sus sentimientos. Las máscaras y capas protectoras ya no existen en esta fase.
- Sexta etapa: En este momento del proceso la persona comienza a hablar de las emociones y sentimientos que tenía sumamente protegidos ya sea porque le causaban algún malestar emocional o porque no había logrado sentirse en plenitud.

Las experiencias comienzan a cobrar mayor sentido de aprendizaje y se comienzan a notar como algo común que a cualquier persona le puede ocurrir.

El sujeto comienza a atribuirle un nuevo significado a cada vivencia. El origen del crecimiento personal como un ser libre cobra mayor sentido en este momento del proceso.

- Séptima etapa: Este momento del proceso se puede llevar a cabo en la intervención o no, al tener un aprendizaje significativo sobre todo lo vivido y un autoreconocimiento sin distorsiones emocionales. La persona que llega a esta fase es capaz de autorregularse, de actuar con base en sus experiencias previas, de afrontar las adversidades que se le pongan al frente y sobretodo, se valorarse pese a lo que haya vivido y pueda vivir en un futuro.

La terapia (tratamiento, cuidado)/ propuesta de intervención puede ser un “retorno a la experiencia sensorial y visceral básica” (Rogers, 1972, p. 100) que conforme transcurren las sesiones, servirá de guía para el trabajo interno. El cual, contribuirá a quitarse las máscaras y dejar a la desnudez la esencia y la personalidad para que con ello, se llegue a un reencuentro consigo mismo.

Estas fases son un elemento esencial en la intervención ya que como se mencionó anteriormente, aunque no sea psicoterapia en sí, es una propuesta que converge elementos emocionales con el uso del cuento como recurso pedagógico.

Dicho recurso es utilizado para que los infantes se reflejen en los personajes y/o situaciones que se leen para que comiencen a reestructurar y a fortalecer los componentes emocionales clave en la investigación.

De este modo, Liebert (2000) plantea que:

la teoría de Rogers ofrecía una perspectiva optimista sobre la capacidad humana de desarrollarse y mejorarse en formas positivas y saludables (...) las ideas de Rogers se han aceptado y aplicado ampliamente a diversos problemas humanos, incluyendo las relaciones interpersonales, la educación y el desarrollo y supervivencia de las culturas. (p. 406).

Es decir, para Rogers (1972), la educación, la cultura y el desarrollo interpersonal influyen en el desarrollo emocional de cualquier persona al estar en constante interacción con otros sujetos. Cuya influencia, se deriva de las acciones y expresiones verbales que realizan los sujetos entre ellos y repercuten en sí mismos al tener una carga de importancia.

Parte de la influencia de esta teoría en la educación radica en que en la psicoterapia/ propuesta de intervención se pone en juego el aprendizaje significativo a través del uso de conocimientos y experiencias previas, con el objetivo de que:

- El sujeto comience a verse distinto (Rogers, 1972, p. 247).
- La persona se acepte (Rogers, 1972).
- “Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser” (Rogers, 1972, p. 247).
- El individuo es capaz de reconocer y aceptar a los demás (Rogers, 1972).

Es decir, “Las características básicas de su personalidad cambian en un sentido constructivo” (Rogers, 1972, p. 247).

De acuerdo con Liebert (2000), esta teoría se sustenta en dos postulados:

- La conducta es guiada por el interés de los individuos a realizarse personalmente.

Existen factores que intervienen en el desarrollo de la personalidad según esta teoría. El “**proceso de valoración orgánica**” (Liebert, 2000, p. 407) se refiere a que los sujetos tienden a evaluar sus experiencias cotidianas para mejorarlas y a querer realizarse como ser humano:

Puede pensarse que la tendencia a la realización tiene dos aspectos. Uno consta de las tendencias compartidas (biológicas en su mayoría), inclinaciones que nos protegen y mantienen físicamente. El otro aspecto comprende las tendencias únicas (psicológicas) de cada individuo a una mayor autonomía, autosuficiencia y crecimiento personal (...). El aspecto único (psicológico) es lo que se entiende por

autorrealización, porque entraña el mantenimiento y el mejoramiento del yo (...).
(Liebert, 2000, p. 407).

Esto es, las personas son constituidas por dos componentes: uno biológico que tiene relación con el nicho sensorial explicado en el apartado de la capacidad de resiliencia y que tiene que ver con las vivencias experimentadas en el vientre de la madre las cuales, son detonantes en la salud emocional del bebé y en su desarrollo al nacer.

El segundo es referente a los aspectos psicológicos que hacen alusión a la autopercepción, autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia que configuran el estado emocional del ser humano.

Las experiencias y el entorno contribuyen en el desarrollo personal de cualquier sujeto. Rogers (1972) se debe de vivir la experiencia, tener una “vivencia de sí mismo” (p. 77) para ser consciente de lo que cada persona es, de sus potenciales, de los obstáculos que ha vivido y de todo aquello que lo ha forjado como persona. Para que con ello, se autoprocamente dueño de su vida y por ende, se autovalore por lo que es, por lo que ha llegado a ser y por lo que será, sin demeritar toda situación pasada.

- Las personas tienen la necesidad de sentirse valiosos e importantes. En la infancia, esta necesidad de “**autoconsideración**” (Liebert, 2000, p. 407) es influida y moldeada por el contexto inmediato. Durante la infancia, se comienza a construir el desarrollo emocional. Por ello, es menester que sea de la mejor forma posible ya que todo factor influye directamente en este proceso.

Por lo que, los menores que se encuentran en un estado de vulnerabilidad como lo son los niños y niñas que viven en la Casa Hogar, desarrollan de manera muy quebrantable y lacerados esos componentes emocionales de la personalidad.

Para el desarrollo óptimo de la personalidad, radica la importancia de crear una autoestima acompañada de un autoconcepto positivo. Agregado a ello, la inteligencia emocional, el modo de mirar y anteponerse a las adversidades son elementos fundamentales en los seres humanos. Todo ello contribuirá en gustarse a sí mismo (Rogers, 1972). O, de lo contrario, Rogers (citado por Liebert, 2000) afirma que existen impedimentos para la autorrealización plena. Estos obstáculos son:

- Amenaza: es la “percepción — consciente o inconsciente — de la incongruencia dentro del autoconcepto” (p. 411).
- Procesos defensivos: se dedican a mantener la estabilidad del autoconcepto. Al sentirse vulnerados, estos procesos pueden actuar a través de la “distorsión perceptual” (p. 411) o por medio de la “negación” (p. 411) del propio yo.
- Desintegración y desorganización:

La desorganización de la personalidad puede darse porque la persona, que se conduce de formas “no características”, siente que no es comprendida. No hay validación de consenso (la afirmación del otro) para el punto de vista que la persona tiene del mundo (...). (p. 412).

Al ser víctima de estos obstáculos, la reintegración es un factor que pide a los sujetos que se permitan recuperar consciencia y reestructurar su propio yo.

Vislumbrar al enfoque centrado en la persona significa “encontrar y crear condiciones psicológicas que facilitan el crecimiento y mejoramiento en diversas actividades humanas, como el aprendizaje, el tratamiento médico, la investigación y el fomento de la armonía interracial e intercultural” (Liebert, 2000, p. 414). Es decir, tener una visión centrada en la persona es igual a tener un posicionamiento humanista en el que el sujeto visto como un ser holístico es lo más importante

para abordar y, aportar recursos que le facilite su desarrollo personal o que al menos, contribuyan en éste es de suma importancia.

Comprender que la personalidad se constituye por elementos vitales para la realización del individuo, orienta a pensar que no sólo tiene que ver con el carácter o temperamento sino con todo lo que el sujeto posee, es decir, pensarlo y verlo como un ser holístico. Puesto que, mientras que el temperamento es algo natural, el carácter se configura a través de los años.

Con base en esta teoría, Cueli, *et. al* (1990) describen una serie de postulados sobre características específicas del niño:

- Sus experiencias son igual a su realidad. No existen otros marcos para comprender la realidad. Al tener pocas vivencias, los niños ven de manera restringida su realidad. Cabe mencionar que, se difiere un poco de este postulado al considerar que durante el acercamiento etnográfico con los infantes que habitan la Casa Hogar, se puede constatar que por las experiencias que han vivido en su corta edad, han contribuido a ampliar su visión sobre su propia realidad al encontrarse lacerados por esas vivencias.
- “tendencia innata a actualizar las potencialidades de su organismo” (p. 271). A partir de las experiencias adquiridas, los infantes son capaces de ir reconfigurando su autoestima y demás elementos emocionales que son capaces de autoreconocer.
- La interacción es basada en las actualizaciones que realiza de sí mismo.
- “En la interacción con la realidad, el individuo se comporta como una totalidad organizada, como una *gestalt*” (p. 271). El niño actúa acorde a los factores emocionales que ha ido configurado a lo largo de su vida.
- Destina una estimación positiva a las experiencias que considera buenas para sí.

- Procura interactuar con experiencias positivas en comparación con aquellas negativas.

Comienza a tener mayores acercamientos con la resiliencia para poder afrontar las situaciones que no son del todo positivas pero que tiene que derribar.

Conforme el niño crece, esos esquemas se van reconfigurando con el objetivo de comprender a la realidad y experiencias de forma más compleja.

Al tener en cuenta que el ser humano está en constante cambio, el desarrollo emocional también lo es y, por ende, se va reconstruyendo a partir de las vivencias que contienen un valor personal para dicho proceso. Por lo tanto, es importante reiterar que la teoría centrada en la persona de Carl Rogers es un elemento esencial para el marco teórico de esta investigación al entrelazar aquellos elementos emocionales como lo son la autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia que configuran el reconocimiento propio del ser humano en conjunto hacia con los demás.

Cabe aclarar que, para fines de la investigación, las partes en las que se limitará el taller son autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia los cuales, serán descritos dentro de este capítulo, el cual, integra el marco teórico que permitió comprender el problema detectado. Cuyos elementos, son imprescindibles para la construcción del desarrollo de una personalidad sana y estable. Y, a su vez, permitieron tener una mirada crítica en la construcción de la propuesta de intervención que se presenta en este documento.

2.2 Personalidad

En la cotidianidad, los sujetos precisan tener una personalidad lo que refiere al modo de comportamiento en sociedad. Sin embargo, esa idea abarca más aspectos que se relacionan con distintos componentes como los emocionales que se configuran en los esquemas mentales y de los

que el ser humano se vale al momento de interactuar y de autorealizarse. Por ello, a continuación, se describen algunas definiciones sobre este concepto.

Child (1968) define a la personalidad como elementos internos relativamente estables que hacen que el comportamiento de las personas sea equilibrado y diferente en comparación con otros sujetos que se encuentren en contextos similares.

De acuerdo con este autor, la personalidad conlleva una estabilidad y una internalidad en el sujeto, una consistencia en la conducta y diferencias personales entre los sujetos. Es decir, se debe de entender a la personalidad como aquel componente interno que hace que las personas actúen de cierta forma en contextos específicos.

Esta personalidad es única en cada ser humano. A través de ella, se puede producir cierta estabilidad o, en su defecto, inestabilidad emocional ante las situaciones que enfrentan los individuos en su cotidianidad. Es menester expresar que, a partir de las experiencias ante situaciones parecidas, los sujetos tienen la capacidad de comparar y actuar de forma similar o distinta con base en los resultados de las vivencias previas.

Acorde a este autor, la personalidad queda restringida a la actuación única de cada sujeto olvidando que la personalidad se conforma de varios elementos que se unen e influyen entre sí para beneficiar el desarrollo integral del individuo. Por lo tanto, la postura de Child no resulta ser la más benéfica para los intereses de este proyecto de investigación pese a sus aportaciones importantes para comenzar a comprender este concepto.

Allport (1970) sostiene que la personalidad es considerada como aquellas diferencias individuales de los sujetos. Desde esta postura, la personalidad es irreplicable en las personas al concebirlas como seres individuales a pesar de vivir en sociedad y tener interacción en todo momento con el entorno.

Con base en ello, el valor de la persona se centra en la idea de que cada una tiene su esencia y no debe ser comparada con la de los demás puesto que cada quien vive distintas experiencias y forma parte de contextos que pueden resultar ser sumamente contrarios.

Aunque se vivan las mismas experiencias, lo que conforma a la personalidad son las interpretaciones individuales que se realizan sobre esas vivencias.

Con base en esta postura, la personalidad se refiere a la unicidad del ser humano. Con ello, no hay personas iguales o parecidas. Por lo tanto, esta perspectiva contribuye en el proyecto de investigación al centrarse en la persona respetando sus diferencias y su esencia.

Bermúdez (1985) menciona que la personalidad se refiere a la sólida organización de todas las estructuras innatas y aprendidas para configurar la unicidad del ser humano. Es decir, la personalidad es el resultado de la construcción social y biológica del sujeto. Desde la concepción de la persona, toda la carga biológica y emocional de los progenitores pasa al bebé llevándolo a tener marcado el tipo de personalidad que tendrá desde su nacimiento hasta su muerte.

Los sujetos están trazados por los aconteceres de los padres. Por ende, está en contraposición de la postura anterior en donde se menciona que cada uno es único e irrepetible.

Por lo tanto, al concebir a la personalidad como aquella predisposición por los antecedentes de los padres dejando de lado las diferencias individuales queda alejada de la percepción que se tiene para este proyecto al asumirla como un entramado de componentes emocionales y sociales que repercuten en el desarrollo de vida de las personas. Ese entramado, es distinto entre cada persona dándole lugar a la unicidad entre sujetos.

Por su parte, Filloux (1987) menciona que:

- 1) La personalidad es *única*, propia de un individuo, aunque éste tenga rasgos en común con otros;
- 2) la personalidad no es sólo una suma, una totalidad de

funciones, sino una organización, una *integración*; a pesar de que esta integración no siempre se realiza, la noción de centro organizador queda definida, al menos, por la tendencia integrativa; 3) la personalidad es *temporal* porque es siempre la de un individuo que vive históricamente; 4) por último, sin ser estímulo ni respuesta, la personalidad se presenta como *una variable intermedia*, se afirma con un estilo *a través de la conducta y por medio de ella*. (p. 12).

En otras palabras, la personalidad es la suma de diversos componentes emocionales y sociales que contribuyen positiva o negativamente en el desarrollo del individuo. Desde esta concepción, la personalidad respeta las diferencias entre personas y se convierte en exclusiva de cada sujeto.

Es el resultado de la integración de elementos que repercuten en el desenvolvimiento de los individuos y llega a ser temporal al estar en constante transformación a raíz de las experiencias que vive el ser humano en los distintos contextos en los que se desenvuelve.

Por lo tanto, desde este posicionamiento, la personalidad es la integración de varias partes que componen a la persona y repercuten en su desarrollo.

A raíz de este significado de lo que es personalidad, se menciona que esta concepción es *ad hoc* a la investigación al concebir el desarrollo personal un estado de vaivenes en cuanto a su construcción porque no es estático al ir forjándose y reconstituyendo conforme se tienen nuevas experiencias que generan un alto impacto en el desarrollo del sujeto.

Eysenck (1953) dice que la personalidad se encuentra compuesta por una organización del carácter, temperamento, nivel cognitivo y físico los cuales, regulan la adaptación del ser humano al contexto en el que se desarrolla. Para este autor, la personalidad tiene que ver con características referidas a la forma de ser, coeficiente intelectual y aspectos físicos, los cuales, rigen la vida de los sujetos en segmentos largos y estables que contribuyen a la habituación en sociedad.

Dicho de otro modo, la personalidad es el resultado de la integración biopsicosocial de distintos elementos que afectan o benefician la adaptación de las personas en entornos específicos. Por ello, este significado no se concibe como el más propicio para efectos de la investigación al dejar de lado elementos emocionales necesarios en la vida de todo ser humano al tener una gran influencia durante el ciclo de vida. No obstante, esta definición abarca una comprensión que va más allá de lo emocional al concebir lo cognitivo, lo físico y el carácter como algo individual y de tiempo duradero dándole otro sentido al concepto de personalidad.

Y finalmente, Sullivan (1956) expresa que la personalidad es el modelo relativamente perpetuo de circunstancias interpersonales de la vida de todo ser humano de manera personal. En otros términos, la personalidad recupera aquellas experiencias que se guardan al tener un impacto directamente en la persona y que repercuten en el desarrollo personal de forma perpetua. Desde este posicionamiento, la personalidad tiene una fuerte correlación entre vivencias y desarrollo individual.

Concebir que las situaciones interpersonales generan un patrón de perdurabilidad en el sujeto para con su actuación restringe la posibilidad de modificar o reconstruir aquellos aspectos que resultan ser poco beneficiarias para el óptimo desarrollo de la persona. Puesto que, al no ser un individuo estático, deben de estar en constante cambio para generar un crecimiento personal acorde a las experiencias y proyectos de vida.

Con base en las anteriores definiciones, para motivos de esta investigación, se decide recuperar y fusionar algunos de los significados anteriores para describir a la personalidad como aquella integración de elementos tanto sociales como emocionales y demás características individuales que define a los sujetos como seres únicos en convivencia con otras personas.

Es decir, a pesar de vivir en sociedad, las personas se identifican por las diferencias únicas como comportamiento, autoestima, inteligencia emocional, grado de resiliencia, cuidado de sí, carácter y proyectos de vida que se entrecruzan en su propio desarrollo.

Esta organización es dinámica al poner en juego esos componentes en momentos de interacción. No es permanente al no concebir al sujeto como algo estático. Sino, todo lo contrario, es decir, las personas al estar en constantes cambios, su personalidad también se va modificando conforme a las experiencias y decisiones que toman para su beneficio.

Por lo tanto, la personalidad puede considerarse como un atributo exclusivo de cada ser humano que se integra por diversos componentes sociales y personales.

Además, la personalidad resulta ser cambiante ante la interpretación de las experiencias vividas por los sujetos y sus intereses.

2.3 El autoconcepto como parte de la personalidad y autoestima

Al concebir a la personalidad como una integración de diversos factores emocionales y sociales que repercuten directamente en el desarrollo del ser humano, dentro de los primeros factores se encuentra el autoconcepto quien es un detonante en la autoestima de los individuos al ser una pieza fundamental para el desenvolvimiento de éstos. Por ello, a continuación, se enuncian algunos significados que autores le han atribuido a tal concepto.

Para Sánchez (2012) el autoconcepto es una pieza fundamental en la valoración positiva o negativa de los sujetos sobre “sus cualidades y capacidades” (p. 23). Esto es, el reconocimiento sobre la percepción de sí en cuanto a las destrezas y atributos cognitivos es lo que conforma al autoconcepto. Se refiere al propio concepto que se tiene sobre sí mismo en cuanto a las capacidades de índole cognitiva que cada ser humano tiene y, que no son iguales a las de los demás.

Las personas hacen una valoración sobre las propias habilidades cognitivas que tienen. Las cuales, enmarcan las diferencias individuales entre sujetos. Desde esta perspectiva, el autoconcepto es la evaluación de las capacidades y virtudes de los individuos.

Con base en ello, esta definición ayuda a comprender y aterrizar que no solamente se debe de centrar la atención a aspectos sociales. Sino que, son igualmente valiosos aquellos de índole intrínseca que motivan o desencadenan evaluaciones negativas sobre sí mismos en los sujetos al poner en juego las emociones por sobre esa evaluación. Y, que a su vez, resultan ser adaptativas y en constante cambio acorde a dicha evaluación como resultado de experiencias, autopercepciones y comentarios externos.

A raíz de esta contribución, se desea expresar que aporta elementos a la investigación para comprender que las personas al ser únicas, tienen diferentes habilidades cognitivas generando que exista una diversidad de seres humanos.

Por ende, existe una multiplicidad de inteligencias y de niveles/ tipos de autoestima, por ejemplo. Pese a que se vive en sociedad y que a su vez, influye directamente en cada ser, existe una individualidad en cada persona que es lo que hace que sea diferente al resto en conjunto con sus capacidades cognitivas en comparación con las de los demás.

Sánchez (2008) dice que el autoconcepto está interrelacionado con los niveles cognitivo, emocional y conductual. Estos niveles juegan un papel primordial en la creación del autoconcepto al depender significativamente en la perspectiva que cada persona tiene sobre sí misma respecto a cada componente y de los que depende en gran medida el desenvolvimiento y modo de mirar la vida.

Desde este postulado, el autoconcepto no se restringe a las habilidades cognitivas. Integra tres unidades del sujeto los cuales, son evaluados a partir de su propia percepción respecto al área intelectual, emocional y comportamental.

Con base en este significado, el autoconcepto no se aísla de otros elementos que contemplan al sujeto. Puesto que, ve al ser humano como un ser holístico que tiene diversas características necesarias de ser evaluadas.

Respecto a la interpretación que se puede realizar en cuanto al nivel cognitivo, éste tiene que ver con las habilidades intelectuales en conjunto con el tipo de inteligencia que prevalece en cada persona (haciendo alusión a las inteligencias múltiples).

El nivel emocional se refiere meramente al ámbito afectivo que el sujeto ha forjado y que tienen mayor prevalencia en su vida.

Por su parte, el componente conductual se refiere al modo de comportamiento sobre dirigirse hacia sí mismo y hacia con los demás.

Es menester mencionar que desde esta interpretación, el nivel conductual es el que engloba los dos factores previos pues, durante la interacción con los demás pone en juego aquellas disposiciones cognitivas y emocionales que contiene y ha desarrollado el individuo.

Por lo tanto, esta postura es muy sólida al conservar lo que sucede en conjunto con lo cognitivo. Es decir, demuestra que existe una relación entre lo que se piensa, lo que se hace y lo que se siente y que todo ello, forma parte del autoconcepto.

Con base en ello, esta postura resulta ser una pieza clave en este proyecto de investigación. Cabe aclarar que, aunque se pone en tela de juicio el poder modificar positivamente completamente el autoconcepto de la población participante con la propuesta de intervención, sí se considera que se

puedan dotar herramientas para interpretar el propio concepto de sí mismo y, tal vez, entonces mejorar la relación consigo mismo.

Cardenal (1999) menciona que el individuo construye un autoconcepto con base en el contexto inmediato donde se desarrolla. Es decir, el autoconcepto está determinado por el entorno social donde se ubica.

El contexto social inmediato en el que se desarrollan las personas resulta ser la primera influencia para la construcción del autoconcepto. Los comentarios, gestos, actitudes y comportamientos que se realizan a cualquier ser humano desde que se encuentra en la etapa de la niñez influyen directamente en esa construcción.

Por lo que, las personas que se encontraron alejadas de sus núcleos familiares o que no tuvieron una sana convivencia con sus familias y vivieron en entornos violentos, por ejemplo, suelen comenzar a formar un autoconcepto lleno de inestabilidades emocionales que repercutirán en el desarrollo personal durante todo el ciclo de vida si no lo decide reconstruir con ayuda de algún especialista.

Por lo tanto, vivir en entornos que brinden seguridad emocional desde la infancia es lo más propicio para que las personas crezcan construyendo un autoconcepto que no se encuentre en vulnerabilidad o sea negativo. No obstante, al conocer sobre la diversidad y sobre las distintas situaciones no benéficas que algunos sujetos viven desde la niñez, se debe de comenzar a trabajar con ellos para que puedan reivindicar su autoconcepto.

Esta definición resulta ser opuesta a las anteriores ya que ninguna había hecho mención del impacto que tiene el contexto social en el desarrollo emocional de las personas y sólo se habían centrado en aspectos intrínsecos.

Por esta razón, se concluye que pese a las valiosas aportaciones de cada autor sobre el autoconcepto, para motivos de esta investigación se realiza una fusión entre autores en donde el autoconcepto es elemento clave sobre la construcción de la autoestima y de la autopercepción cognitiva, emocional y comportamental de cada ser humano. Las cuales, tienen una influencia directa del ambiente social donde interactúa cada individuo.

Con base en ello, el autoconcepto no es un elemento que se construye de manera aislada en los sujetos, sino que, tiene una influencia externa en las habilidades y capacidades individuales que poseen los seres humanos.

2.4 La autoimagen como parte de la autoestima y personalidad

En conjunto con el autoconcepto, la autoimagen juega un papel muy importante dentro de la construcción de la personalidad de cualquier sujeto al referirse a la valoración individual sobre la representación física.

Vallés (1998) define a la autoimagen como “la representación que hacemos de nosotros mismos” (p. 14). Comprende una relación con el autoconcepto. Es decir, la autoimagen hace alusión a la valoración que cada persona hace sobre su propia percepción acerca del físico.

El autor menciona que tiene una relación con el autoconcepto porque al extrapolarlos dan como resultado la valoración interna y externa.

Desde esta visión, la autoimagen tiene una gran influencia en la confianza y seguridad de los sujetos sobre sí mismos al dirigirse a la propia percepción física y, que a su vez, es proyectada en las acciones y en el desenvolvimiento hacia con los demás.

Por lo tanto, tener una autoimagen que propicia a raíz de la aceptación y reconocimiento de sí mismo da pauta a tener confianza propia y a tener la certeza de lo que uno realmente es. Al ser seguro de lo que uno proyecta, el entorno social queda en segundo plano y no afecta tanto al sujeto.

Aunque este autor aporta un significado concreto sobre la autoimagen y la relaciona con el autoconcepto, es necesario decir que se debe tener cuidado al construirla desde esta visión puesto que, si las personas sobre valoran su propia percepción pueden caer en el narcisismo que se refiere a la extrema autoadmiración física.

Cifuentes (2016) menciona que la autoimagen es:

es la proyección de sí mismo, por tal razón le dan mucha importancia a la opinión ajena, como los ven los demás, si se tiene una buena autoimagen no hay ningún problema, la imagen de sí mismos y la autoestima van unidas o entrelazadas porque una depende de la otra, si en una no hay equilibrio, las dos tiene que estar balanceadas, estables para que el adolescente tenga la confianza de decidir cómo desea manejar la imagen con la autoestima. (p. 10).

En otras palabras, la autoestima es la propia aceptación que es reflejada ante los demás. Esta aceptación es sobre la imagen. Las personas que son capaces de aprobar su físico son capaces de dirigirse con seguridad la cual, es proyectada al desenvolverse con sus pares.

Esta atribución a la autoimagen es muy parecida a la anterior ya que las dos se refieren al físico. Por ello, son aportaciones que enriquecen al proyecto para sustenta la importancia que tiene la autoimagen en el desarrollo de la personalidad y de la autoestima.

Cabe decir que, si bien la autoimagen tiene un vínculo directo con la personalidad y autoestima como se mencionó anteriormente, también repercute directamente en la inteligencia emocional al influir en las emociones de acuerdo a la valoración que se tiene sobre sí mismo.

Por lo tanto, la autoimagen es un factor necesario de ser abordado durante el taller al contribuir a reorientar y a dotar de herramientas que les permitan a los infantes redireccionar su propia valoración sobre su físico sin caer en un egocentrismo.

Giménez, Correché y Rivarola (2013) expresan que la autoimagen o imagen corporal está estrechamente vinculada con el cuerpo. La valorización del físico es fundamental en las personas para crear una autoestima saludable.

Como se ha visto, todos los autores citados concuerdan en que la autoimagen es exclusiva de la percepción sobre el cuerpo y el físico. Por ende, tener una autoimagen que reconozca las virtudes y defectos contribuye en tener un equilibrio emocional que es proyectado hacia los demás.

Aunado a ello, esta percepción es una interpretación y conceptualización de códigos estéticos sociales los cuales, pueden llegar a influir demasiado si no se mantiene una postura de aceptación y reconocimiento propio sobre lo corporal.

2.5 La autoestima como componente de la personalidad

En la interacción que entablan los sujetos en los contextos sociales que se desarrollan, las personas proyectan un cierto tipo de autoestima, de amor propio que en ciertos casos, es de nivel alto y en otros tantos, no.

Sin embargo, la autoestima va más allá de lo que se piensa superficialmente al conllevar un proceso de construcción y reconstrucción en los sujetos y nunca deja de revalorizarse durante el ciclo vital. Por esta razón, a continuación, se presentan algunas definiciones sobre la autoestima.

Con base en Roa (2013), la autoestima hace referencia a la actitud que cada persona tiene sobre sí misma. Significa aceptar las características que la conforman. La autoestima es dinámica. Es decir, se configura y reconstruye a lo largo del ciclo de vida. Además, tiene un vínculo con el autoconcepto al evaluar el componente cognitivo, afectos y actitudes. Lo que conlleva a que la autoestima depende significativamente del autoconcepto puesto que, si no existiera éste último, no habría qué evaluar en el ser humano.

Por su parte, Sánchez (2008) expresa que la autoestima tiene una relación con el autoconcepto al englobar lo cognitivo, emocional y conductual. Este vínculo es estrecho al depender directamente de los mismos componentes.

En conjunto con lo anterior, Naranjo (2007) expresa que “La autoestima se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes una para las otras. El yo evoluciona por medio de pequeños logros, los reconocimientos y el éxito” (p. 2).

La autoestima tiene una gran influencia del exterior. Si se comienza a construir a través de comentarios, actitudes, acciones y gestos negativos evidentemente se desarrollará de forma fracturada y con un nivel bajo. Contrariamente, si se forma con aspectos positivos sin dejar de lado los defectos, se configurará favorablemente.

Por ello, comenzar a construir una autoestima favorable desde la infancia promueve el desarrollo óptimo de cualquier sujeto. Pese a estar en constante cambio, proporciona cimientos que propician el tener estabilidad emocional aunque se vivan circunstancias poco benéficas.

Coopersmith (1967) trata el tema de la autoestima como “la evaluación que hace el individuo sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación” (p. 56).

De acuerdo con este autor, la autoestima se refiere a la autovaloración para determinar si se acepta y reconoce tal y como es o no.

Desde esta perspectiva, la autoestima juega un papel muy importante en el ciclo de vida de cualquier persona al determinar la propia aprobación la cual, influye directamente en el desarrollo personal y social. Gracias a la autoestima, las personas pueden determinar si son capaces de sobreponerse ante las adversidades o si de lo contrario, pensar que no son capaces de tener algún triunfo.

Las personas que no tienen una autoestima favorable se sienten inferiores a las demás y están en constante comparación respecto a las actitudes y autoestima que proyectan las personas con las que interactúa.

En consecuencia, es imprescindible abordar temas que traten a la autoestima como un elemento esencial en cualquier ser humano, puesto que, las personas deben tener en cuenta que aunque tengan defectos, eso no los hace menos o inferiores. Reconocerse tal y como son es lo más importante para tener un desarrollo propicio.

Por tanto, esta visión de la autoestima es necesaria para el proyecto porque dota la posibilidad de tener un acercamiento a las habilidades y defectos que cada persona posee. Reconocer que nadie está exento de tener aspectos que no sean del agrado propio contribuye a construir una autoestima benéfica.

Montoya y Sol (2001) definen a la autoestima como “la capacidad o actitud interna con que me relaciono conmigo mismo y lo que hace que me perciba dentro del mundo, de una forma positiva o bien con una orientación negativa, según el estado en que me encuentre” (p. 3). Por lo que la autoestima es reconfigurada dependiendo del contexto y situaciones que las personas viven en su cotidianeidad.

Desde esta perspectiva que ofrecen las autoras, la autoestima tiene una influencia en el modo de cómo cada quien se acepta y se relaciona consigo mismo y con la sociedad. Las experiencias, sentimientos y emociones que se sienten en los momentos específicos que se viven son elementos que ayudan a configurar la autoestima de cada persona. De modo que, la autoestima se encuentra en constante cambio y transformación de acuerdo a las experiencias y emociones que se desencadenan.

La autoestima no sólo se refiere al vínculo con el autoconcepto, va más allá al darle importancia a las vivencias y sentimientos.

Por ello, esta aportación amplía la visión sobre el tema para la investigación al dotar de características ajenas a lo que ya se había mencionado y, que, ayuda a conformar un significado más extenso sobre lo que es la autoestima.

Branden (2007) define a la autoestima como “una necesidad humana fundamental” (p. 21) para poder llevar una vida plena y significativa. En ella, se debe de tener confianza en la capacidad del pensamiento para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana y confiar en que se pueden lograr cumplir los objetivos que se planteen.

Desde la postura de Branden (2007) la autoestima representa un acercamiento al autoconcepto al referirse a la confianza sobre la capacidad de pensar. Sin embargo, amplía esa premisa al darle un giro y acercarla a lo que la capacidad de resiliencia plantea sobre aquella aptitud para enfrentar los obstáculos que en la vida se viven y saltarlos con inteligencia emocional para lograr cumplir las metas que se tienen en mente.

Desde esta mirada, tener una autoestima alta ayuda a que las personas confíen en sí mismas y sepan salir adelante pese a las adversidades con las que se puedan encontrar durante la vida.

La autoestima requiere de inteligencia emocional para tomar decisiones objetivas que contribuyan en la vida de las personas. La capacidad de resiliencia es necesaria para afrontar las situaciones negativas. El cuidado de sí está latente en la autoestima porque al atender a sí mismo, asiste y reconoce a los demás. En consecuencia, la autoestima está ligada con otros factores que integran a la personalidad y que tienen una influencia directa en los sujetos.

Así con esta visión, esta perspectiva sobre la autoestima es valiosa para la investigación al converger distintos elementos que repercuten directamente en la valoración de las personas

respecto a las emociones y aptitudes que toman cuando se enfrentan a situaciones complicadas. La autoestima no es solamente sentirse bien consigo mismo, es ser consciente de sí mismo y aceptarse para hacer frente a lo que se presenta y estar lo más emocionalmente estable posible.

Para complementar esta información, Branden (2011) enuncia que “la autoestima es un concepto inherente a una sensación fundamental de eficacia y a un sentido fundamental de mérito, a la idoneidad y a la dignidad en principio” (p. 20). La autoestima tiene que ver con los proyectos de vida, con las metas y trabajo para lograrlas. No basta con pensar en querer ser o hacer, es necesario hacer lo posible para que se logren. Soñar en querer ser o hacer cualquier cosa es necesario aunque no basta con ello. Sino que, se necesita trabajar arduamente para conseguirlo y valerse de las habilidades y capacidades que se tienen es importante para poder lograr cumplir esos sueños.

Cabe aclarar que la dignidad es algo que nunca se debe perder o dejar de lado cuando se tiene una autoestima alta pese a las dificultades que puedan existir.

De este modo, la autoestima es:

una evaluación de mi mente, mi conciencia y, en un sentido profundo, de mi persona. No se trata de una evaluación de determinados éxitos o fracasos, es decir, puedo estar muy seguro de mí mismo en el nivel fundamental, y sin embargo sentirme inseguro de mis capacidades en situaciones sociales específicas. De la misma manera, puedo desenvolverme bien en el trato social, y aun así, ser inseguro y dubitativo en mi interior. (Branden, 2011, p. 21).

De acuerdo con Branden (2011), la autoestima no tiene que ver solamente con las expectativas a cumplir socialmente o con los logros y fracasos de la vida. Va más allá de lo que se refleja, tiene

que ver con las emociones, sentimientos y pensamientos que se viven en el interior de cada persona.

Finalmente, Branden (2018) concluye que la autoestima es “la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias” (p. 21). Desde esta perspectiva, concretamente la autoestima es:

1. La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida.
2. La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos. (p. 21,22).

La autoestima confluencia una serie de elementos que la integran y hacen que tenga una valía personal. De este modo, la autoestima ayuda a las personas a darse cuenta de que todos tienen el derecho a ser felices pese a las adversidades que se viven.

La autoestima invita a los sujetos a conocerse a sí mismo y a aceptarse tal y como son. Invita a comprender que aunque se tengan defectos o aspectos que no sean del agrado propio, se deben respetar al ser parte de sí mismos.

Desarrollar una autoestima que beneficie el desarrollo personal y social de cualquier individuo es necesario para que se acepte y forje un proyecto de vida. La autoestima es un aspecto esencial de la personalidad y repercute directamente en el modo de ver la vida.

Por lo tanto, esta perspectiva en conjunto con las demás proporciona un entramado complejo de lo que es la autoestima al no referirse únicamente a la valía personal de manera general.

Por ello radica la importancia de abordar esta temática en la propuesta de intervención para aportar herramientas que favorezcan la autoestima de cada infante. Dicha autoestima, se encuentra fracturada o en estado de inestabilidad como consecuencia de las experiencias que han vivido a su corta edad.

Para complementar estas afirmaciones, Branden (2007) asegura que la autoestima tiene dos componentes entrelazados: la eficacia personal referida a la confianza del ser humano para comprender al mundo social en el que se desarrolla y para comprenderse a sí mismo y, el respeto hacia uno mismo con base en el valor personal que cada sujeto se brinda.

Con base en lo anterior, la autoestima es la valoración sobre sí mismo ante las situaciones, habilidades, aptitudes, actitudes, capacidades, éxitos, fracasos y debilidades que cada ser humano tiene o vive en momentos específicos. La autoestima no es un estado estático del ser humano. Sino que, se va reconstruyendo dentro de los esquemas mentales a partir de las experiencias que se viven día tras día y de las nuevas percepciones de sí mismo que se van adquiriendo conforme avanza la edad.

Por lo que la autoestima es un factor detonante para varios aspectos de la vida y de la personalidad al contener elementos que entretejen una visión sobre sí mismo respecto a las capacidades y modos de ver la vida envueltas en emociones que repercuten positiva o negativamente en el desarrollo de las personas.

2.5.1 Tipos de autoestima

La autoestima de los sujetos está dividida en dos al depender del nivel de valoración que se tenga sobre sí mismo.

2.5.1.1 Autoestima alta

Branden (2011) estipula que la autoestima alta es igual a “sentirse competente para vivir, significa tener confianza en el funcionamiento de la propia mente. Sentirse merecedor de la vida quiere decir tener una actitud afirmativa hacia el propio derecho de vivir y ser feliz” (p. 21). La autoconfianza tiene una relación con la autoestima alta al ser el factor principal que proyectan las personas con este nivel de autoestima.

De acuerdo con este autor, tener una autoestima alta invita a los sujetos a hacerse poseedores de sí mismos. Este nivel de autoestima conlleva aprender a vivir con felicidad aunque existan circunstancias poco positivas.

Tener una autoestima alta es saber reconocerse a sí mismos; es saber valorar la propia vida y la de los demás; es aceptar que todos son diferentes y que se vive en una diversidad social que hace que cada persona sea única.

Por lo tanto, esta definición sobre el nivel de autoestima alta aporta información valiosa para el proyecto al abordarla como algo que permite al individuo desarrollarse óptimamente y encontrarle sentido a la vida viéndola desde un ángulo positivo aunque las circunstancias que se puedan presentar sean poco favorables.

Escalante (2004) dice que los sujetos que tienen autoestima alta son capaces de minimizar sus defectos. Se reconocen como son y viven tratando de superar aquellas barreras que se les presentan.

En concordancia con el autor anterior, Escalante (2004) manifiesta que la autoestima alta es reflejada a partir de la seguridad que proyectan los sujetos al realizar sus actividades y al superar las dificultades con inteligencia tanto emocional como cognitiva que se les ponen al frente. La autoestima alta es el reflejo del bienestar emocional.

Cuando los seres humanos confían, reconocen sus emociones y sus defectos, tienen una sana percepción y reconocimiento sobre sí mismos, proyectan una autoestima alta.

Por consiguiente, tener una autoestima alta invita a los sujetos a derribar las barreras que se le ponen enfrente, supone luchar por lograr sus metas y cumplir los proyectos de vida que sueñan. Es respetar y respetarse. Es reconocer y reconocerse como persona que tiene defectos y virtudes.

Este nivel de autoestima comienza a construirse a partir de la niñez. En conjunto con esta construcción, se debe de trabajar arduamente con los menores para dar cabida a que aunque se experimenten vivencias poco positivas, el valor de las personas no radica en esas situaciones sino, en saber afrontarlas con inteligencia y en el tipo de ser humano que se decide ser. Por lo tanto, la autoestima alta es un factor en la personalidad que promueve la autoconfianza y seguridad en las personas. Este es el papel de la resiliencia: capacidad para afrontar con ahínco los momentos difíciles de la vida.

2.5.1.2 Autoestima baja

De lado contrario a la autoestima alta, se encuentra la baja. Branden (2011) alude que es “sentirse inapropiado para la vida, inadecuado, no acerca de un tema o conocimiento, sino inadecuado como persona, inadecuado en la propia existencia, y responder a los desafíos y alegrías de la vida con un sentimiento fundamental de incapacidad y desmerecimiento” (p. 21).

Las personas con baja autoestima se sienten deficientes, consideran que no valen nada y nada tiene sentido.

La autoestima baja lleva al sujeto a hacer constantes comparaciones de su persona con respecto a las demás. Invita a estar en un estado de soledad o tristeza al no cumplir con los estándares socialmente establecidos.

Este nivel de autoestima hace que las personas no se sientan bien consigo mismas y minimicen sus capacidades y virtudes. La autoestima baja repercute negativamente en el desarrollo personal y social de los sujetos que así la tienen.

Los seres humanos que han construido este nivel de autoestima atribuyen las experiencias negativas a algo natural que les debe suceder por no “valer nada”. Consideran que está demás vivir con dignidad y la felicidad es algo que adolecen.

Respecto a lo anterior, muchos sujetos desde la etapa de la infancia comienzan a desarrollar un nivel de autoestima baja como resultado de las situaciones poco gratas que han vivido, orillándolos a sentir que su vida no tiene sentido y que el resto de la misma será igualmente sin motivos suficientes para disfrutarla.

Con base en ello, esta perspectiva es elemento clave para la investigación ya que al estar dirigida con infantes que viven en una Casa Hogar contribuye a comprender el nivel de autoestima que algunos proyectan.

Escalante (2004) explica que las personas con autoestima baja evidencian “una autovaloración negativa, suelen juzgar menos favorablemente sus ejecuciones aun cuando sean objetivamente comparables a las de los demás” (p. 2). Los sujetos con baja autoestima se sienten insignificantes y menos valiosos en comparación con los demás.

Al igual que la descripción anterior sobre la baja autoestima, Escalante (2004) explica que las personas que tiene este nivel son propensas a no encontrarle sentido a sus acciones minimizándolas aunque sean en realidad, quehaceres propicios.

La autoestima baja invita a estar solos al suponer que no merecen entablar amistades o vínculos afectivos con otras personas y, por lo regular, siempre se encuentran pensando en forma negativa.

Por lo tanto, la autoestima baja puede entenderse como aquel nivel de autoestima en el que los sujetos adolecen de amor y reconocimiento propio. Estar comparándose y sintiéndose menos valorado en contraste con los demás es una característica importante de este nivel de autoestima.

Las personas con baja autoestima tienden a ser menos sociables por miedo al rechazo. Los proyectos de vida son temas ajenos a ellas o si se los plantean, se les dificulta mucho poder lograrlos. La seguridad y confianza en sí mismas son términos alejados de la realidad de estos seres humanos. Tienden a crear pocas relaciones y si las tienen, por lo regular son con individuos que los violentan.

Por ende, la baja autoestima conlleva a estar en un estado de aislamiento y de tristeza, en donde los sujetos que viven con ella, no le ven sentido a su propia vida.

Es necesario aclarar que este nivel de autoestima no es igual a sufrir depresión aunque sí puede detonarla o al menos, estar en un estado de distimia constante.

2.5.2 Multidimensionalidad de la autoestima

En conjunto con lo anterior, existe una diversificación de la autoestima. Sánchez (2012) menciona que la autoestima debe de entenderse como un atributo multidimensional en el que los sujetos se reconocen a partir de las habilidades y destrezas que poseen.

Las personas saben distinguirse conforme a los aspectos positivos que tienen y también, con base en aquellos otros en los que no son tan buenas o adolecen.

Las dimensiones son:

- Autoestima intelectual: “valoración que cada persona hace de sus habilidades intelectuales” (Sánchez, 2012, p. 33); es decir, cada sujeto hace una evaluación sobre las capacidades cognitivas que posee, reconociendo en qué áreas intelectuales es mejor y en cuales es un tanto deficiente. Con respecto a esto último, es menester aclarar que

- esa apreciación contribuye a que el sujeto se reconozca tal y como es, en conjunto con sus debilidades cognitivas que pueda poseer sin hacerlo sentir menospreciado.
- Autoestima físico-corporal: se refiere a la valoración física. Este tipo de autoestima está estrechamente relacionado con la autoimagen que posee cada persona con respecto a la percepción sobre el físico. Esta percepción tiene el objetivo de hacer comprender que todos son diferentes y únicos, que todos tienen distintas características y cualidades estéticas y que nadie es inferior a otra persona pues, cada quien tiene sus virtudes físicas. El reconocimiento sobre sí mismo y sobre los demás es una pieza clave en este tipo de autoestima al dejar de lado la diferencia y el sentimiento de envidia que se pueda llegar a sentir respecto a alguna otra persona que socialmente sea más atractiva.
 - Autoestima artística: es definida como la evaluación sobre habilidades artísticas. Reconocer que algunas personas son buenas para las artes como tocar un instrumento musical o pintar cuadros es lo esencial de este tipo de autoestima. Saber que todos poseen una habilidad artística y que no es la misma que la de los demás es necesario. La autoestima artística invita a las personas a reconocer sus destrezas y habilidades con respecto al entorno artístico; invita a valorar las propias y las de sus pares y a no minimizarlas por ningún motivo.
 - Autoestima afectivo-social: se refiere a las habilidades sociales para interactuar y mantener amistades. A pesar de tener la premisa de que todos son sujetos sociales por el simple hecho de vivir en sociedad, se debe comprender que no todos tienen la misma habilidad para hacer amistades o crear vínculos afectivos con las personas que los rodean. Con base en ello, la autoestima afectivo-social invita a las personas a reconocer su pericia para desenvolverse hacia con los demás y, aunque algunos puedan hacerlo con

mayor facilidad, ello no debe repercutir negativamente en aquellos que no tengan esa destreza.

Como se puede notar, esta multidimensionalidad de la autoestima va de la mano con las inteligencias múltiples que propone Gardner, al ser parecidas y concordar con que cada persona puede resultar ser mejor en un aspecto y en otro no, sin significar que por ello sea menos importante. Las inteligencias múltiples son descritas más adelante.

A partir de estos aspectos de la autoestima, los sujetos pueden conocer y reconocer aquellas habilidades que han desarrollado de mejor forma. Estas dimensiones pueden entrelazarse en algunos sujetos porque no se desarrollan de forma aislada. Además, generan estabilidad y seguridad personal. Aceptar que todos los sujetos son únicos es una tarea a desarrollar en todo ser humano al llevar a comprender la unicidad de las personas.

La importancia de desglosar esta multidimensionalidad radica en aportar una visión sobre las diferencias que las personas tienen en cuanto a las habilidades que posee cada una. Comprender que el adolecer de alguna y tener otra no quiere decir que sea mejor o peor persona. Al contrario, invita a realizar el menor número de comparaciones posibles sobre esas habilidades.

Por consecuente, desde la infancia se debe de comenzar a trabajar para que se inicie el proceso de reconocimiento sobre sí mismo y sobre sus pares. Con base en lo anterior se precisa la importancia de este tema en el presente proyecto.

2.5.3 Construcción de la autoestima en el ser humano

El desarrollo de la autoestima es un constructo interminable. Es decir, dura todo el ciclo de vida de las personas al adquirir distintas experiencias y aprendizajes durante ese tiempo.

Para efectos de la investigación y al tener en cuenta que la propuesta del taller se encuentra dirigida a la población de niños y niñas, a continuación se describe este proceso con base en Cardenal (1999) quien lo define de los cero a los 15 años de edad:

- Cero-cinco años: Comienza a construirse el autoconcepto y autoimagen de manera paralela. Cabe recordar que el autoconcepto se refiere a la percepción cognitiva, emocional y conductual propia y la autoimagen a la autovaloración del físico.

El pequeño que tiene entre cuatro y cinco años se encuentra en construcción de su autoestima que es reflejada hacia su entorno. Surge la toma de conciencia y la percepción sobre las cualidades personales. Los comentarios de las personas que interactúan en el entorno inmediato del niño juegan un papel importante al influir directamente en la construcción de la autoestima.

- Cinco-12 años: A través de un pensamiento más concreto, el infante empieza a reconocer sus habilidades, actitudes, aptitudes, fracasos y aspectos que haya desarrollado.

Esta valoración servirá para contar con herramientas personales que podrá utilizar en futuras situaciones como los primeros acercamientos al desarrollo de la capacidad resiliencia como resultado de experiencias que requirieron de fortaleza y de inteligencia emocional y cognitiva para superarlas. El autoconcepto se desarrollará con más profundidad.

- 12-15 años: En la adolescencia, se comienzan a vivir inestabilidades emocionales especialmente, referentes al rechazo corporal. Los cambios físicos influyen en la creación de la identidad.

No se debe de olvidar que esta edad es clave en el desarrollo de la autoestima porque los sujetos tienden a diferenciar entre sus intereses y agregan o quitan valor a la estima propia de acuerdo a las experiencias vividas. Por lo tanto, en esta etapa es importante que los adolescentes tengan un soporte emocional que les oriente y permita mantener la calma en situaciones complicadas.

Por consiguiente, desarrollar desde la infancia un nivel de estabilidad e inteligencia emocional y un autocuidado en sincronía con la autoestima beneficia a esta etapa al amortiguar un poco las complicaciones que puedan llegar a vivir.

Es necesario decir que las personas que se encuentran en el entorno y que interactúan con los niños y niñas son una pieza clave en este constructo. Por lo que estos sujetos deben de contribuir en el desarrollo fructífero de la autoestima al ser agentes primordiales en este progreso.

Por lo tanto, es necesario aportar herramientas que permitan generar un cierto nivel de estabilidad y que reorienten la construcción de la personalidad en conjunto con sus componentes en infantes que no tengan una niñez propicia es un reto a superar que no se debe de olvidar y dejar en la otredad u olvido.

2.5.4 Factores que influyen en la construcción de la autoestima

Rigon (2002) expresa que la autoestima es un resultado del desarrollo de la personalidad influenciada por diversos factores. Las causas son de índole externa e interna y repercuten directamente en los sujetos y son:

- Experiencias: El conjunto de vivencias contribuye positiva o negativamente en la construcción de la autoestima. El individuo al estar en constante aprendizaje, las situaciones que vive influyen directamente en ese proceso, dándole sentidos y significados a la autoestima de acuerdo a las emociones que siente en esos momentos.

De las experiencias nunca se deja de aprender. Por ende, son un elemento clave en la formación de la autoestima.

- Los demás: Las personas con las que interactúa tienen una influencia directa en el desarrollo de la autoestima a través de los comentarios, acciones o gestos que realicen sobre el sujeto y que a su vez, éste les atribuye un significado.

Como se mencionó en una de las etapas de la construcción de la autoestima, el entorno social ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de las personas al beneficiar o perjudicar la seguridad y confianza que el individuo ha ido conformando a lo largo de su vida.

Es por ello que, los niños que viven situaciones adversas deben de redireccionar sus visiones sobre sí mismos para que en la menor medida, las personas afecten su desarrollo de la personalidad, emocional y autoestima.

- Intercambios inacabables entre lo interno y lo externo: Este factor se hace visible cuando el individuo comienza a apropiarse de los mensajes del exterior y los conjuga con su propia percepción. A raíz de las nuevas conexiones entre lo interno y externo, el ser humano comienza a entablar interacciones con los demás.

Dentro de este factor el sujeto comienza a balancear lo que los demás dicen de él y lo que piensa de sí mismo dando como resultado el tipo de interacción que mantiene con las personas que lo rodean.

Los factores se entrelazan conforme avanza la edad de las personas agregándoles mayor peso a algunos en comparación de otros.

Estos factores se encuentran vinculados con la capacidad de resiliencia porque conforme atraviesa y supera obstáculos el sujeto, va configurando dicha capacidad. Lo que lo hace menor propenso a no saber cómo reaccionar ante lo externo.

Por lo tanto, estos factores resultan ser necesarios para comprender que la autoestima está conformada por una serie de elementos que se unen para generar un nivel de autoestima en cada sujeto. Las influencias externas, los pensamientos internos, las motivaciones extrínsecas e intrínsecas así como las experiencias se conjugan para construir la autoestima en conjunto con la inteligencia emocional, el cuidado de sí mismo y la capacidad de resiliencia en las personas. En consecuencia, surge la importancia de tener en cuenta estos componentes para el presente proyecto al estar dirigido a una población en cierto estado de vulnerabilidad emocional.

En concordancia con estos factores, Sánchez (2012) indica que las causas que contribuyen en el desarrollo de la autoestima son:

- Lo interno: El autoconcepto, la edad, físico e intelecto son decisivos en la vida de las personas. Aquellas motivaciones intrínsecas y pensamientos internos sobre sí mismo repercuten en la construcción de la autoestima. Por ello, contribuir en que los infantes se piensen como seres valiosos e importantes es algo necesario a realizar.
- Lo externo: El concepto externo sobre la persona es una gran influencia en la construcción de la autoestima en conjunto con sus componentes. El desenvolverse en contextos sociales distintos repercuten en el desarrollo de la autoestima al estar en constante interacción con otras personas las cuales, aportan comentarios o demuestran actitudes que aportan o afectan la construcción de la autoestima del menor. Por lo tanto, tener una comunicación asertiva y proyectar interés por los menores son elementos que ayudarán al niño y niña a sentirse valioso (a).

Por consiguiente, Sánchez (2012) dice que “Una conciencia integral” (p. 22) sobre lo que los demás opinan y sobre la propia valoración deben de guiar a los sujetos a potenciar aquellas debilidades y destrezas que tienen.

Tanto lo interno como lo externo y el entrelace entre ambos es un factor decisivo en el desarrollo de la autoestima. Ante ello, es imprescindible contribuir favorablemente en la construcción de la autoestima desde la infancia. Ayudar a reconocer las debilidades pero también, las virtudes repercutirá positivamente en la autoestima de las personas porque no sólo es menospreciar o elevar de más la valoración personal.

2.6 El Cuidado de sí como parte fundamental de la autoestima, inteligencia emocional, capacidad de resiliencia y personalidad

El cuidado de sí es un componente del desarrollo de la personalidad que todo ser humano debe de tener a partir de la valoración propia. Este factor tiene que ver con el autocuidado que cada persona se tiene a sí misma y es reflejada hacia los demás a partir de las acciones y actitudes que realizan. Cuidarse a sí mismo es igual a cuidar a los demás o de lo contrario, una persona que no sea capaz de protegerse de lo que le causa daño no podrá hacerse cargo ni de valorar a alguien más. Por ello, este factor es primordial a desarrollar y fortalecer en la población eje.

Hernández y Toro (2017) expresan que el cuidado de sí:

implica entonces una vuelta sobre el sujeto, responder a las preguntas sobre qué lo hace sujeto: ¿quién soy yo?, interrogante que trata de responder Foucault (1998), cuando se pregunta por la subjetividad. El cuidado de sí es una mirada sobre uno mismo, de tal suerte que solo puedo cuidar al otro en tanto logro el cuidado de sí mismo. Foucault se pregunta “¿en qué debe consistir ocuparse de sí? Pues bien es sencillamente conocerse a sí mismo [...] la inquietud de sí debe consistir en el

autoconocimiento” (2011:77). Cuidarse a sí mismo es ir al encuentro de uno mismo, pero no a un encuentro desprovisto de las condiciones de vida y de la tradición propia de la época, es un encuentro en contexto. (párr. 21).

Por lo que el cuidado de sí es igual al propio cuidado y autoreconocimiento. Dentro de este autocuidado existe un autoconocimiento que da pauta a saber quién es uno mismo; saber los ideales e intereses. Con ello, invita a reconocer que las personas con las que interactúa son distintas. El autocuidado invita a la reflexión para:

atender a las situaciones y circunstancias personales del individuo, a la apertura de su sensibilidad, a una actitud crítica y reflexiva abierta a la consideración de otros mundos, otras formas de ser, de actuar y de relacionarse que llevan a que la voluntad de conocimiento y de verdad se conviertan en voluntad de cambio. (Cubides, 2006, p. 15).

Es decir, el cuidado de sí se encuentra en un estado constante de reflexión sobre sí mismo acerca de lo que vive y actúa para lograr comprenderse a sí mismo y autoconocerse. Por consiguiente, el cuidado de sí:

resulta ser una hermenéutica del sujeto mediante la cual se busca que éste se escuche y se mire a sí mismo, se interpele como persona, para que pueda formar-se y así pueda soportar como corresponde todos los acontecimientos posibles, todas las aflicciones y problemas que puedan afectarlo durante toda la vida. (Lanz, 2012, p. 41).

Lanz (2012) sostiene que el cuidado de sí involucra el cuidado del otro. Es decir, cuidarse a sí mismo invita a cuidar y respetar a las personas que le rodean. Busca que uno mismo pueda escucharse y mirarse para poder comprender al otro.

De este modo, el cuidado de sí invita a hacerlo desde una práctica de libertad que conlleva el conocimiento propio, el reconocimiento y respeto hacia las personas con las que se convive en la sociedad. Es aceptarse y aceptar al otro. Estas visiones sobre el cuidado de sí son fructíferas para el presente proyecto al integrar elementos positivos para el desarrollo de la personalidad en los infantes. En sincronía con la autoestima, inteligencia emocional y capacidad de resiliencia conforman un bagaje esencial sobre lo que la personalidad de cualquier sujeto requiere para construirse de la manera más propicia posible.

El Centro de Integración Juvenil (2019) indica que el autocuidado consiste en el cuidado tanto físico así como de salud mental. El autocuidado conlleva a que las personas puedan “alcanzar un óptimo estado de salud para sobrellevar mejor la influencia de condiciones de riesgo como lo es el consumo de drogas” (p. 18). Desde esta perspectiva, el autocuidado se refiere a un estado de salud física y mental que repercute en la vida personal y social de los sujetos. Si existe la conformación positiva de un cuidado de sí mismo en el sujeto, éste último podrá tener decisiones que no afecten su integridad.

Crear hábitos que promuevan el cuidado propio propicia un desarrollo propositivo en el ser humano y que a su vez, puede llegar a transmitirlo a través de las prácticas sociales que realice cuando está en interacción con su entorno.

Aunque esta perspectiva se inclina hacia el ámbito de la salud y deja de lado lo emocional y el postulado de libertad que autores propulsores de este postulado como Foucault promueven, esta visión contribuye a reforzar el pensamiento sobre lo que es el cuidado de sí al englobar otros elementos importantes para el desarrollo de la personalidad.

Tobón (2014) dice que el autocuidado no debe limitarse al cuidado individual, sino que, debe de corresponder también al cuidado de los otros. Por lo tanto, el autocuidado o cuidado de sí

también tiene que ver con el cuidado que las personas tienen hacia sí mismas y el mundo que les rodea. No se limita a lo individual, tiene que ver con la sociedad y contexto en el que el sujeto se desarrolla. El cuidado de sí no se limita a lo individual al contrario, apuesta a cuidar de los demás. No es una visión egoísta. Es una perspectiva que invita a las personas a comprender que se vive en sociedad y así como ellas tienen derechos, los demás también los tienen; como uno mismo merece ser respetado, el otro también.

Por ende, el cuidado de sí en la investigación es un aspecto fundamental a fortalecer o al menos, para compartir que todos tienen el mismo derecho de ser aceptadas y respetadas. A partir de ello, las personas pueden llegar a entender el valor del respeto. En consecuencia, se respeten y respeten a los demás y a su entorno. Además, sirve para que valoren todo lo que tienen sea de índole personal, material o de naturaleza y por ende, para evitar cualquier tipo de violencia.

Cabe agregar que, el cuidado de sí invita a transformar las prácticas sociales, culturales y educativas (Cubides, 2006). En este último ámbito, el cuidado de sí apuesta por buscar y hacer uso de nuevos recursos educativos, materiales que se estén dejando de lado como por ejemplo, los cuentos y se empleen otros métodos de enseñanza y estilos de creación de conocimientos sin olvidar la unicidad de los sujetos.

Desde esta mirada, otro de los rasgos importantes que prevalecen en esta investigación se refiere al uso del recurso literario perteneciente al cuento. El cual, a pesar de estar presente en la vida cotidiana, ha quedado ausente en distintos contextos o está siendo sustituido por otros recursos tecnológicos pero que, pese a su importancia, es necesario reconsiderar.

2.7 Inteligencia emocional: Una herramienta para fortalecer la autoestima y personalidad

La inteligencia emocional es un factor primordial a desarrollar en los seres humanos para vivir en armonía y conocimiento de las propias emociones. La inteligencia emocional resulta ser uno de

los pilares que conforman a la personalidad y que tiene estrecha relación con la autoestima, la autoestima alta, el cuidado de sí y la capacidad de resiliencia al ser la proveedora y reguladora de emociones acorde a las experiencias o situaciones que vive el sujeto.

Aunque la inteligencia emocional ha sido definida por diversos autores a continuación se describen algunas aportaciones que apoyan el trabajo de investigación.

Zaccagnini (2004) define a la inteligencia emocional como el grupo de habilidades que contribuyen a reconocer y expresar las propias emociones e interpretar las de los demás. El sujeto es capaz de autorregularse emocionalmente.

Desde la mirada de este autor, la inteligencia emocional se refiere a aquel reconocimiento sobre las emociones que cada persona llega a sentir de acuerdo a las situaciones que vive. De acuerdo al conocimiento de las propias emociones, el individuo es capaz de autorregular lo que siente. Es decir, el sujeto tiene la capacidad de poder dominar sus emociones por encima de la situación en la que se encuentre.

Por ello, este significado aporta información que permea la percepción sobre lo que es inteligencia emocional al apostar por el conocimiento y regulación de las emociones. Es importante que las personas reconozcan lo que sienten porque ello orienta a tener un mejor conocimiento sobre sí mismo y, entender que los demás también tienen emociones que se deben respetar y no menospreciar.

Acosta (2015) menciona que la inteligencia emocional:

ha obligado a las personas a tomar conciencia de la realidad; a contemplarse tal y como somos, a descubrir las razones elementales, aunque estaban parcialmente ocultas, de nuestros pensamientos, de nuestras decisiones, de cómo somos en realidad. No somos peores ni mejores: Y es bueno saberlo. (p. 17).

Es decir, el reconocerse tal y como es ayuda a desarrollarse de mejor manera. Saber que se tienen defectos, virtudes y emociones, es reconocerse como ser humano. Al igual que en la definición pasada, reconocerse a sí mismo es tener otra mirada sobre los demás.

Esto es, orilla a los sujetos a comprender que al estar en contacto con otros seres humanos, éstos también tienen emociones y sentimientos que no deben ser suprimidos o desestimar. Puesto que, es de igual importancia tanto la emoción así como se expresa.

Con base en ello, esta perspectiva al igual que la anterior, aporta información valiosa para comprender que la inteligencia emocional no se limita a lo propio, sino que, tiene que ver con el respeto hacia las emociones ajenas.

Quevedo (2000) expresa una idea similar a las dos anteriores. La diferencia radica en que plantea una relación entre la inteligencia emocional y la intelectual al formar parte la primera de la segunda y trabajar en conjunto en la toma de decisiones, de autorregulación y de reconocimiento de sí mismo.

Este supuesto es interesante porque fluctúa tanto lo cognitivo como lo emocional y, que a su vez, es proyectado en el comportamiento del sujeto. Desde la premisa del autor, lo emocional y lo intelectual no son aspectos aislados, sino todo lo contrario, se complementan y repercuten en el desarrollo de cualquier ser humano.

Por ende, la inteligencia emocional no es ajena a los demás componentes de la personalidad puesto que se complementan.

Por su parte, Vallés (2000) considera a la inteligencia emocional como aquella capacidad para generar estados de ánimo positivos aún en situaciones de conflicto. La inteligencia emocional es recuperada como autorreguladora de emociones y tiene un vínculo con la capacidad de resiliencia al apostar por lograr tener una estabilidad emocional pese a las circunstancias complicadas que

cualquier persona pueda vivir. Enfrentar de la mejor manera lo adverso es lo que propone Vallés (2000) al hablar sobre inteligencia emocional.

Por lo anterior, la visión teórica sobre este tema por parte del autor amplía el panorama sobre inteligencia emocional al no limitarse a la autorregulación y tratar de mantener un equilibrio emocional en los obstáculos que se presentan en ocasiones en la vida. La inteligencia emocional y cognitiva entran en juego tanto en esta definición como en la pasada al pretender que el sujeto mantenga un equilibrio entre el sentimiento y lo racional en todo momento, especialmente, en momentos de complejidad.

La inteligencia emocional no debe ser separada de las experiencias y del componente cognitivo que posee cada persona. Al contrario, éstos pueden fungir como equipo en el desarrollo personal y ayudar al individuo a autoconocerse y autorregularse. De ahí radica la importancia de este tema en el proyecto al ser un entrecruce emocional e intelectual que permea a los sujetos y del cual, se valen para desenvolverse en la cotidianidad.

Proveer de herramientas y contribuir en el autoconocimiento y reconocimiento de las emociones que cada infante posee ayuda a que se manejen con mayor regulación hacia los demás y consigo mismos.

Además, propicia que se reoriente la sensación de emociones y no sean suprimidas como consecuencia de los estereotipos sociales y culturales que se han impuesto o bien, como resultado de las experiencias poco favorables que han vivido en su corta edad.

Rookies (2009) dice que la capacidad para interactuar con base en la inteligencia emocional es resultado de la madurez emocional adquirida en las experiencias vividas. Con ello, la inteligencia emocional aumenta conforme avanza la edad y las vivencias.

Todo esto tiene estrecha relación con la capacidad de resiliencia porque:

- El reconocimiento de los sentimientos de los otros y los propios: Conocerse a sí mismo es comprender que todo ser humano tiene emociones y sentimientos que deben ser respetados y valorados. Nadie es mejor que nadie. Las personas que se autoconocen tienden a ser empáticas con su entorno al comprender que al igual que ellas, los sujetos con los que interactúan también tienen un estado emocional que tal vez, puede estar en estabilidad o en desequilibrio a causa de las experiencias que han vivido. Puesto que, partir de la premisa sobre la diversidad que existe en la sociedad, permite entender que todos son únicos y merecen el mismo respeto.
- Tener ánimo en toda circunstancia: Como algunos autores antes citados han mencionado, ser inteligente emocionalmente es saber tener un balance entre lo sentimental y lo intelectual ante aquellas situaciones que resulten ser complicadas. Afrontar las barreras asumiendo que cualquier persona puede encontrarse en la misma situación puede contribuir a impulsarse y confrontarlas. Por ello, hacer frente a toda circunstancia con el mejor estado de ánimo posible contribuye en el desarrollo personal y social de cualquier individuo.
- Autorregulación emocional: Poder autorregular las emociones no es igual a suprimirlas. Sino, invita a tener un estado de ánimo que favorezca el desarrollo personal pese a las circunstancias que se puedan presentar.
- Autocontrol: Se encuentra ligado a la autorregulación para poder controlar las emociones, conducta y respuestas que se suscitan en momentos inesperados. Es actuar con cordura ante momentos que surjan algún tipo de tensión en el individuo.

La inteligencia emocional al tener relación con estos principios, pretende que el sujeto se forme como un ser emocionalmente estable, que se conozca y reconozca sus limitantes, que comprenda

la diversidad de personalidades con las que se rodea e interactúa, que comprenda y tenga el poder de anteponerse a las adversidades con la mejor actitud posible, aún tan complicadas puedan llegar a ser.

Por lo tanto, la inteligencia emocional se refiere al conocimiento de las emociones y propias y ajenas, autorregularse en todo momento, darle significado a cada experiencia vivida y reconocerse y reconocer a los demás como seres humanos llenos de sentimientos positivos y negativos que los hacen ser emocionalmente estables o inestables.

Como se ha reiterado, tiene una estrecha relación con la autoestima, capacidad de resiliencia y cuidado de sí, al confluir todas las emociones y canalizarlas de forma que el individuo vea la vida con sentido aunque viva experiencias poco gratas al tratar de aprender de toda situación que se le presente.

La inteligencia emocional nace y se desarrolla estrecha en el sistema límbico. La corteza cerebral es la encargada de aprender a autorregular las emociones y con ello, el sujeto se desarrolla a nivel emocional estable o inestablemente acorde a las experiencias y procesamiento de reacciones emocionales que tiene la persona.

Por consiguiente, contribuir en el desarrollo de la inteligencia emocional al igual que de cualquier otra emoción es una tarea importante en el quehacer de los profesionales de la salud mental, de los educadores o personas inmersas en el ámbito educativo así como de los sujetos que tienen interacción directa con sectores infantiles como la Casa Hogar.

Este quehacer importante se deriva a que esta construcción comienza desde los primeros años de vida, se debe procurar que el desarrollo emocional de los menores sea lo más óptimo posible haciendo que las experiencias poco favorables tenga un significado a través del aprendizaje que pueden obtener de ellas.

Por lo tanto, en momentos futuros que se asemejen a éstas sepan cómo actuar para que no les afecte de la misma manera que la primera vez que lo vivieron y aprendan a canalizar y expresar las emociones.

2.7.1 Desarrollo de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se desarrolla en el ser humano a partir de etapas con base en la edad y en conjunto con la inteligencia cognitiva. Vallés, A. y Vallés, C. (2000) describen este proceso desde los cero hasta los 11 años de edad:

- Nacimiento: Son emociones innatas como el llanto y la risa. A través de ellas, los bebés comienzan a expresar sus sentimientos.
- Tres meses: Comienzan a reconocer las emociones reflejadas en las expresiones faciales de las personas.
- Cuatro meses: Las emociones tienen una relación con las acciones de los bebés. Los cuidadores aprenden a interpretar esas acciones para atribuirles un significado y con ello, en momentos posteriores actúen acorde a las necesidades del infante.
- Cinco meses: Viven la emoción de sorpresa al explorar su entorno. Los bebés se encuentran en constante exploración de su entorno para conocer nuevas cosas a las cuales, la sorpresa es su emoción más expresada.
- Seis meses: Ríe, llora, se asombra e inicia a sentir miedo ante las experiencias que vive. El reconocimiento del entorno y de nuevos contextos comienza a generar estas nuevas emociones de las cuales el bebé se vale para expresar lo que siente.
- Siete meses: La ansiedad es eje en esta edad. La presenta ante momentos inesperados o nuevos.

- Ocho meses: Ya es capaz de identificar con certeza las emociones ajenas. Al tener contacto con otras personas, el infante reconoce las emociones que los demás reflejan a través de su gesticulación o tono de voz. A partir de ese reconocimiento, el bebé actúa acorde a la situación.
- Un año: Desarrolla la empatía. Ya superó la etapa de miedo ante pérdidas. Aprende “conductas afectivas” (p. 56) que pone en práctica con las personas de su alrededor, en especial con su cuidador.
- Dos años: Imitación de gestos para apropiarse de ellos y ejecutarlos en momentos posteriores.
- Tres años: Distinción de personas a partir de los vínculos afectivos establecidos.
- Cuatro años: Utiliza conceptos como felicidad, tristeza, susto, miedo. Comienza a aprender que las emociones tienen un nombre.
- Cinco años: “Aprendizaje de la expresividad emocional” (p. 56), es decir, los infantes comienzan a exteriorizar a través del lenguaje oral, expresión facial o actitudinal las emociones que siente de acuerdo a las situaciones en las que se encuentra.
- Seis años: Asociación de peleas con enojo. Al no tener un autocontrol y autorregulación emocional concreto, los menores tratan de demostrar sus emociones a través de acciones sin pensar en las consecuencias que ello conlleva.
- Entre siete y 11 años:

Corresponde a la etapa educativa de la Educación Primaria. En ella los niños y niñas asocian estados emocionales a su rendimiento escolar, produciéndose estados de ánimo positivos y negativos de acuerdo con las ‘notas’ obtenidas en el colegio.

Estados de ánimo de tristeza, estados cognitivos de baja autoestima con pensamientos autoevaluativos van asociados a un bajo rendimiento escolar. (p. 57).

En esta etapa, los menores comienzan a generar un autoconcepto académico a través de las calificaciones y comentarios que le hacen sobre su desempeño escolar. Este autoconcepto repercute directamente en las emociones al hacer uso de las negativas como rencor hacia a sí mismo, puede llegar a desatar una inestabilidad emocional reflejada en la baja autoestima y poco o nulo cuidado de sí mismo, además de afectar considerablemente el desarrollo de la capacidad de resiliencia.

En consecuencia con lo anterior, la inteligencia emocional se desarrolla conforme el niño crece y adquiere nuevas experiencias con los demás así como a partir de las propias emociones que viven.

La inteligencia emocional tiene un fuerte vínculo con la autoestima y podría decir que con la capacidad de resiliencia también, al depender las unas de las otras en edades más avanzadas.

Por ello, el contribuir en forjar niños que se reconozcan holísticamente es necesario para que en situaciones de vulnerabilidad, puedan continuar con sus vidas y seguir adelante reconociendo que a cualquier persona le puede ocurrir algo parecido y que no por vivirlo, su valor como persona es menor o debe de agrietarse.

2.7.2 Tipos de inteligencia emocional que contribuyen en el desarrollo de la personalidad

Dentro de la inteligencia emocional existen autores que sostienen que existen distintos tipos de inteligencias al concebir que la sociedad está diversificada y nadie es igual. Las emociones, son desarrolladas dependiendo del contexto e historia de vida de cada persona Gardner ofrece una visión multidimensional de la inteligencia a través de su teoría desarrollada en 1983.

La inteligencia está conformada por una capacidad para afrontar las experiencias de acuerdo a las emociones que se encuentran ubicadas en el sistema límbico y que a su vez, contienen una

carga genética de sus procreadores que puede o no repercutir en la vida de los sujetos dependiendo de las decisiones que tome respecto a esa carga. La inteligencia representa una visión del mundo y la manera en que se afronta esta visión en función de la capacidad para realizar determinadas tareas. De acuerdo, entonces, con Gardner (1987), además de la inteligencia como efecto del uso de la razón, existen otras formas de expresión como son:

- Lingüística- verbal: Habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito.
- Lógico-matemático: Habilidad para la resolución de problemas matemáticos a través del pensamiento lógico.
- Musical: Destreza para comunicarse por medio de la música.
- Espacial: Es capaz de reconocer lugares, formas y hacer comparaciones.
- Kinestésico-corporal: Conocimiento y control del cuerpo.
- Naturalista: Capacidad de interactuar y reconocer a la naturaleza como parte del hábitat en el que vive.
- La emocional, asunto de este trabajo, es la capacidad para comprender y reconocer el mundo de las emociones y los sentimientos, como una fuerza que puede impedir a la razón. Se divide en inteligencia intrapersonal e interpersonal. La primera hace alusión a la capacidad de reconocerse y conocerse a sí mismo. La segunda a comprender a las otras personas con las que se establece una relación.

Como se puede observar, esta gama de inteligencias que propone Gardner (1987) son parecidas a las autoestimas múltiples que sustenta Sánchez (2012) ya que presenta una relación en donde la autoestima tiene gran relevancia en la inteligencia emocional al adquirir un valor a partir del autoconocimiento emocional de cada persona.

Los seres humanos pueden desarrollar una o más inteligencias emocionales de acuerdo a sus experiencias y personas que contribuyen en su desarrollo. Por lo tanto, estar rodeado de sujetos que influyan positivamente en esta construcción durante la infancia es de suma importancia para que los menores vayan formando una inteligencia emocional sana y no se vea debilitada o quebrantada por cualquier obstáculo o situación de la vida que se les presente.

Vallés, A. y Vallés, C. (2000) reconocen otros tipos de inteligencias aparte de las sustentadas por Gardner (1987). Estas inteligencias se desprenden de la inteligencia social que tiene que ver con la interacción con el otro y son de carácter:

- Moral: Tiene relación con el desarrollo social a partir de los valores por los que el contexto cultural se desenvuelve y hace uso de ellos.
- Afectiva: Es “la capacidad para identificar, expresar y gobernar las experiencias afectivas fundamentales: sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones” (p. 80). Hace alusión a la autorregulación y autocontrol emocional por sobre cualquier situación. La cual, es importante para este proyecto de investigación.
- Filosófica: Se fundamenta en la postura sobre perfeccionar la capacidad de razonamiento; en el desarrollo de la creatividad; avance personal y entre pares; empatía ética y habilidad para dar significado a toda vivencia.

Ante lo descrito, la inteligencia emocional al igual que la autoestima, es un componente de la personalidad que comprende un complejo sistema multidimensional.

Este sistema aporta a los sujetos diversas maneras de ver la realidad y de interactuar con los demás a partir del reconocimiento de habilidades y emociones positivas y negativas que al final del día, los componen. Es necesario que las personas aprendan a conocerse a sí mismas para poder

reconocer aquellas limitantes y destrezas de las que se valen para que en la socialización con el otro y en la propia relación consigo mismas, se desarrollen lo más positivamente posible.

2.7.3 Habilidades que conlleva ser inteligentemente emocional

Vallés (2000) estipula que los seres humanos al ser conscientes de sus emociones son capaces de generar interacciones más saludables con su entorno y consigo mismos. Esta consciencia se basa en la adquisición de habilidades emocionales como:

- Conocerse a sí mismo para poder comprender a los demás.
- Manejo de emociones a partir de la autorregulación.
- Motivación propia en todo momento aún, en situaciones muy complicadas.
- Ser realista ante la vida sin dejar de tener sueños o proyectos de vida que contengan ideales difíciles de lograr.
- Tener valentía ante los nuevos retos o situaciones complicadas.
- Ser siempre creativo.
- Cumplir las promesas que se realiza a sí mismo y con los demás.
- Ser tolerante a la frustración a partir de la autorregulación emocional.
- Lograr comunes acuerdos con los demás que propicien una relación cordial.
- Reconocer el estado de ánimo propio ante las diversas experiencias que se viven diariamente.
- Sentirse bien consigo mismo, por los logros propios y reconocer los de los demás.
- Mantenerse en estado de tranquilidad ante provocaciones a partir de la autorregulación y autocontrol.
- Siempre mirar el lado positivo de las cosas con base en una posición resiliente.

- Canalizar los pensamientos y emociones hacia cosas positivas de interés para lograr concebir un cuidado de sí.
- Recurrir a la introspección para estar en contacto interno y comprender las propias emociones y sentimientos suscitados.
- Decir no a peticiones nada gratas o de nulo interés con el objetivo de autocuidarse.
- Hacer frente a las críticas y evaluarlas a partir de quienes vengan. No tomar las cosas de forma tan personal contribuye al cuidado de sí en todo sentido (emocional y físico).
- Tener una alta autoestima sin olvidar que también se poseen debilidades.
- Divertirse en todo lugar y si no le causa bienestar, alejarse si es necesario.
- No delegar responsabilidades o dejar de lado las cosas que no son de mucho interés pero que son necesarias para el desarrollo personal, por ejemplo, estudiar.
- Ser feliz aunque la felicidad puede ser un vaivén, tratar de estar en este estado aporta aspectos positivos a la vida como mirar la realidad desde nuevas perspectivas que contribuyan al desarrollo personal.
- Confiar en sí mismo.
- Ser constante en las metas que se desean alcanzar.
- Ser empático.
- Socializar aunque le pueda resultar complicado en un inicio. Conocer nuevas personas es conocer nuevas realidades.
- Aprender de y reconocer los errores propios.
- Canalizar emociones de ansiedad o angustia o momentos de estrés hacia la relajación o la prudencia para buscar sentirse mejor.
- Ayudar a los demás a canalizar sus emociones.

- Disfrutar de la soledad. Estar solo no es sinónimo de tristeza, sino de autoreconocimiento y es un estado de tranquilidad.
- Colaborar en las actividades grupales.
- Aceptarse y reconocerse tal y como es.
- Buscar soluciones a problemáticas a partir de la resiliencia.
- Mirarse desde la visión del otro.
- Ser responsable de sí.
- Adaptarse al cambio siendo la persona que se es y no la que los demás desean que sea.

La esencia personal nunca se debe de olvidar o cambiar si lo pide alguien más.

Al ser conscientes y desarrollar estas habilidades ayuda al ser humano a interactuar y conocerse a sí mismo desde una posición que contribuye a saber que le gusta y que no, que emociones son positivas y cuáles no, con quienes puede entablar amistades y con quienes no.

El objetivo de estas habilidades tiene que ver con el aprendizaje que cada sujeto ha adquirido conforme avanza la edad y vive situaciones nuevas. Un individuo inteligentemente emocional es capaz de reconocerse y de dirigirse a los demás con valores y con empatía.

Ante ello, la importancia de contribuir en la construcción de la inteligencia emocional en los niños y niñas que viven en la Casa Hogar que los ayude y motive a plantearse proyectos de vida fructíferos. Aunado al reconocimiento de sí mismos y de sus emociones pese a las circunstancias que han vivido por causas ajenas a ellos.

2.8 Resiliencia, una manera de reaccionar a los conflictos cotidianos permitiendo mantener una autoestima “a flote”: ¿Cómo ver la vida? ¿Cómo frente a la vida resolver mejor los problemas, especialmente los emocionales?

La resiliencia es una habilidad de hacer frente a las adversidades que los sujetos desarrollan a partir de situaciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan. A partir de esta habilidad, los sujetos se vuelven más fuertes ante situaciones de riesgo y saben afrontar con valentía y raciocinio esas experiencias.

La capacidad de resiliencia conlleva un equilibrio emocional del que se vale para afrontar los obstáculos que se le ponen al frente a cualquier persona. La autorregulación, inteligencia emocional, autoestima y cuidado de sí son herramientas de las que se vale el sujeto para poder superar las dificultades por las que puede atravesar durante el ciclo de vida.

La habilidad resiliente es un componente de los seres humanos que se adquiere a través de las experiencias y trayectorias de vida. Quiñones (2007) dice que la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que es igual a “volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (...)” (p. 76).

Es decir, la persona resiliente al estar en una situación complicada da una pausa para voltear a ver su pasado y experiencias previas, con el objetivo de regresar al presente y afrontar con apoyo de esos aprendizajes previos la nueva circunstancia.

Desde esta postura, el sujeto realiza esta acción para no cometer los mismos errores que tal vez cometió en su primera experiencia. Puesto que, si los vuelve a cometer se podría entender que no hubo un aprendizaje.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, Rutter (1987) menciona que la resiliencia hace alusión a las personas que, pese a vivir situaciones complicadas, su desarrollo psicológico es saludable y triunfante.

Es decir, las personas resilientes son aquellas que afrontan las circunstancias poco positivas con inteligencia emocional. Las personas resilientes son capaces de autorregularse y al conocerse bien, saben cómo afrontar esas situaciones valiéndose de su autoestima, cuidado de sí e inteligencia emocional que poseen.

Por lo tanto, Rutter (1987) enuncia que la resiliencia es el conjunto de procesos sociales e individuales que viabilizan vivir sanamente en un entorno poco positivo.

En otras palabras, es un compendio de procesos externos e internos que cada persona se va apropiando para hacer frente a las adversidades de la mejor manera posible. La resiliencia invita a los sujetos a valerse de sus capacidades emocionales para sobresalir ante cualquier momento, a pesar de haber vivido desde su infancia experiencias poco gratas.

Munist *et al* (1998) dicen que la resiliencia es la capacidad de anteponerse a la vida superando los obstáculos que se le presenten. Para que exista la posibilidad de anteponerse a las dificultades, el ser humano debe de comprender que él es el único responsable de lo que siente y de sus emociones, por lo que ante cualquier contexto, él es el que decide cómo actuar.

Esa decisión tiene que ver con el desarrollo emocional y autoestima que ha ido creando desde la infancia. Por lo que, si una persona no es capaz de afrontar las adversidades a partir de sus habilidades afectivas y emocionales, quiere decir que en su niñez careció de apoyo que la guiara a desarrollar esos aspectos y, por lo tanto, debe de comenzar a trabajar en ello.

Ante ello, es importante comenzar a contribuir en el desarrollo de esta habilidad en los infantes para que puedan hacer frente a las situaciones complicadas de la mejor manera posible para que no afecte su estado emocional.

Di Camillo, Zampatti y Grasso (2001) desarrollaron el Proyecto Resilient's Nat's en el cual, se concibe a la resiliencia como la “cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de

cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia de la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver problemas y que puede activarse en cualquier momento por mecanismos adecuados” (p. 7).

Desde esta perspectiva, la resiliencia es considerada como una cualidad interna que se encuentra en constante cambio de acuerdo a las experiencias y aprendizajes que va adquiriendo el individuo para valerse de ella al hacer frente a circunstancias problemáticas o complicadas.

La resiliencia es activada a partir de estímulos externos que ponen al sujeto en peligro. Desde esta perspectiva, la resiliencia es algo similar a lo estipulado por algunos autores del conductismo: estímulo (situaciones complicadas) - respuesta (habilidad interna para saber enfrentarlas).

Aunque, la diferencia entre este paradigma psicológico y lo planteado por Di Camillo, Zampatti y Grasso (2001) en el Proyecto Resilient’s Nat’s radica en que la resiliencia es considerada como una virtud interna que los sujetos tienen y, que es de modo cambiante conforme viven nuevas experiencias para saber afrontar con inteligencia emocional las problemáticas.

Por consiguiente, esta postura al igual que las anteriores contribuye en la presente investigación al mencionar que la resiliencia es una consecuencia interna que se activa en situaciones que el individuo considera complicadas o con un grado de mayor exigencia emocional para poder afrontarlas y resolverlas de la mejor manera.

Simpson (2010) expresa que la resiliencia es una:

Cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia de la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver problemas y que puede activarse en cualquier momento por mecanismos adecuados. (p. 7).

Esta definición es muy similar a la anterior, por lo que se enfatiza que la resiliencia es una cualidad interna que se encuentra en constante cambio gracias a las experiencias que va adquiriendo a lo largo de la vida la persona. Esta virtud hace alusión a la capacidad que el sujeto sabe que tiene para confrontar aquellas adversidades que toda persona vive en momentos de su ciclo vital, de los cuales, los convierte en experiencias significativas. Es decir, en experiencias con un grado de aprendizaje que le sirven para vivencias posteriores.

Por lo expuesto, la resiliencia aporta un nuevo valor al potencial de cambio y transformación del sujeto ante situaciones adversas. Crear nuevas oportunidades y realidades son fundamentales en las personas resilientes.

Para que una persona sea resiliente, es muy importante que porte una inteligencia emocional, cuidado de sí y autoestima alta en la mayor medida posible.

2.8.1 Tipos de resiliencia

Cyrułnik y Anaut (2016) postulan que existen distintos tipos de resiliencia según el enfoque. Para efectos de esta investigación, la principal importancia radica en establecer una resiliencia de segundo tipo que se refiere a la afectiva. Sin embargo, al reconocer la importancia de los demás modelos, a continuación se describe cada uno a partir de la explicación de los autores antes mencionados.

- Resiliencia neuronal: Los niños desde que se encuentran en el vientre de la madre están en interacción con “un nicho sensorial” (p. 15) que posibilita su desarrollo.

“Cuando este nicho que rodea al niño se ve alterado, el desarrollo de su cerebro corre el riesgo de ser encaminado en direcciones disarmónicas” (p. 16). Es decir, todo lo que vive la madre durante el embarazo repercute directamente en el cerebro del niño.

“En este estadio del desarrollo, la resiliencia neuronal es fácil, teniendo en cuenta la gran plasticidad cerebral, con la condición de reorganizar el nicho sensorial que rodea al lactante” (p. 16).

Los niños abandonados por sus padres muestran una inseguridad que los orilla a desarrollar como capa protectora la capacidad resiliente aunque no del todo con una inteligencia emocional saludable.

- Resiliencia afectiva: Estar inmersos en el contexto familiar contribuye significativamente a desarrollar la capacidad de amar y de seguridad.

En caso contrario, los niños adquieren una “vulnerabilidad neuroemocional, que dificulta las relaciones y altera su socialización” (p. 17) llevándolos a desarrollar la capacidad resiliente para el desarrollo de sus vidas.

Aunque los infantes en esta situación desarrollan una capacidad resiliente a modo de protección, al no tener un soporte emocional estable dicha capacidad puede verse inestable si no se abordan los factores emocionales que se convergen para que un sujeto se convierta en un ser humano emocionalmente estable.

- Resiliencia psicológica: “Los mecanismos de defensa ayudan a describir el mundo íntimo de un sujeto herido” (p. 19). El sujeto es el que decide qué mecanismos desarrolla para su defensa ante las situaciones complicadas y, a su vez, elige a las personas en las que puede apoyarse en esos momentos para continuar con su vida.

Estos tipos de resiliencia son desarrollados por los sujetos dependiendo de las experiencias que viven desde que se encuentran en desarrollo del embarazo y que se encuentran en constante retroalimentación con otros aspectos emocionales que trabajan en conjunto para que los seres humanos se desarrollen y enfrenten las dificultades desde una visión inteligentemente emocional.

Por estas razones, en la cotidianeidad existen personas que tienen grandes capacidades de resiliencia que las ayudan a seguir con su vida afrontando los obstáculos que se les presentan y hay aquellas otras que, al haber vivido experiencias poco gratas, se sienten inseguros ante las adversidades y desarrollan la capacidad resiliente. Aunque en cierto grado, inestable, como algo natural para la supervivencia con un nicho sensorial de apego empobrecido. Ejemplo de ello son los niños de la población de la Casa Hogar quienes fueron abandonados, recogidos por el DIF o porque llegaron a este recinto en busca de apoyo.

2.8.2 Factores que contribuyen en el desarrollo de la capacidad resiliente

Como se pudo leer en los tipos de resiliencia, existen diversas causas para crear la habilidad resiliente a temprana edad. Estos tipos se encuentran rodeados de factores que los componen. De acuerdo con Quiñones (2007) algunos de los factores son:

- Problemas en la ideología: Se refieren a la discriminación en todos sus tipos. Los diferentes pensamientos ideológicos permiten que las personas vayan construyendo una habilidad resiliente para hacer uso de ella en situaciones que consideren peligrosos o complicados.
- Problemas políticos y sociales: Guerras, atentados, y todas aquellas acciones que repercuten negativamente en la sociedad obligan a las personas a desarrollar la capacidad resiliente para saber afrontar y salir adelante pese a esas situaciones.
- Desigualdad social: Las personas que se encuentran inmersas en algún tipo de desigualdad (económica, educativa, de género, legal, religiosa, étnica, etc.) desarrollan la capacidad resiliente como forma de protección y de valor personal para progresar socialmente y personalmente.

- Problemas personales físicos: Discapacidades, problemas de desarrollo, patologías son algunas de las características que tiene un segmento de la población llevándolos a no desistir y saber afrontar las dificultades que ello conlleva.
- Eventos inesperados: Accidentes temporales o permanentes son ejemplos de aquellas experiencias no esperadas y que obligan a los sujetos a forjar su habilidad resiliente para no menospreciar sus propias vidas y avanzar pese a las circunstancias vividas. Para ello, se necesita tener una inteligencia emocional que posibilite tener un pensamiento resiliente.
- Contexto social y situaciones disfuncionales: Violencia en todos sus tipos (familiar, psicológica, laboral, etc.). Encontrarse en un contexto social que produzca situaciones violentas o problemáticas irrumpen en el desarrollo óptimo de las personas al conllevar a que éstas sean obligadas a forjarse una capacidad resiliente para afrontar esas dificultades.

Sin embargo, el crear esa habilidad queda fracturada al no tener una inteligencia emocional, cuidada de sí y autoestima favorables puesto que, al estar dentro de contextos de este tipo, es complicado que se comience a crear una construcción que favorezca el desarrollo emocional y de la personalidad de esos sujetos.

Ejemplo de ello es la población infantil que se encuentra en la Casa Hogar porque son personas que se encuentran en este recinto por diversas situaciones de violencia vividas en su núcleo familiar y que han sido resguardados para salvarlos de esas vivencias. Aunque, como no se le ha dado importancia al desarrollo de la personalidad en conjunto con los factores emocionales que la integran, su capacidad resiliente es frágil.

- Situaciones ambientales: La contaminación o los cambios climáticos que se han generado a causa del calentamiento global que el propio hombre ha contribuido, son causas que hacen presión para que la sociedad haga uso de su capacidad resiliente para saber afrontar de la mejor manera esas situaciones de dificultad ambiental. Y, desde su pensamiento crítico, comience a crear nuevas soluciones para coadyuvar esas condiciones ecológicas.

Estos factores aportan condiciones para que las personas desarrollen la capacidad resiliente en sus vidas y hagan uso de ella en situaciones que consideren, lo ameriten.

Para efectos de esta investigación, el factor que prevalece en la población eje es el referente al contexto social y situaciones disfuncionales al ser un grupo de menores de edad que se encuentran viviendo en una institución que los protege de aquellas experiencias dolorosas que quebranten o atenten contra su dignidad humana y desarrollo personal.

Esta habilidad interna es desarrollada inestablemente en los infantes al hacerlo de manera aislada de los demás factores emocionales que repercuten en su desarrollo de la personalidad ya que con base en el diagnóstico elaborado, la inteligencia emocional, cuidado de sí y autoestima se encuentran quebrantados al no tener un sostén de apoyo que los oriente y les favorezca su construcción.

A modo de retroalimentación de los factores antes mencionados, Palomar (2015) agrega que los factores para ser resiliente son:

- Género y personalidad: Relacionados con el contexto social y autoconcepto. Se refiere a las desigualdades sociales en cuanto al género y a la personalidad que cada sujeto enfrenta en su cotidianidad.

Lamentablemente, conforme se tengan mayores experiencias complicadas respecto al género y personalidad, las personas desarrollarán con mayor facilidad la capacidad interna resiliente para saber anteponerse a esas situaciones.

- Familia: Es el componente más valioso al dotar de herramientas y seguridad emocional a las personas. Un contexto familiar disfuncional o inexistente vulnera el desarrollo de los sujetos en todos los sentidos. Ejemplo de ello es la población de la Casa Hogar que como consecuencia de las olas de violencia que vivieron los menores dentro de sus hogares se encuentran en situaciones de vulnerabilidad personal que repercuten directamente en el crecimiento personal y social. Y que, aunque hayan desarrollado una capacidad resiliente, se encuentra aislada de aspectos emocionales que debieran haber desenvuelto a la par para una mejor evolución y proyección personal.
- Escuela: Las relaciones de calidez y cercanía entre el alumno y docente contribuyen en la formación de la autoestima y en el desarrollo de habilidades cognitivas. En caso contrario, se genera un deterioro del estudiante y obliga al educando a desarrollar una capacidad resiliente acompañada de emociones negativas.

Algunos ejemplos son el resentimiento o autodesprecio dando como resultado que el autoconcepto académico se vea fracturado y limitado a sentimientos negativos.

- Comunidad: La interacción y clima comunitario fortalecen o afectan las habilidades afectivas y emocionales de los residentes de ese entorno.

En la Casa Hogar, si no se comienza a trabajar con los aspectos emocionales que integran a la personalidad dará como resultado formar sujetos emocionalmente inestables. Ello conlleva a adolecer de un autoconocimiento que les permita ser

emocionalmente estables para tener una autoestima saludable y, por ende, no tengan un cuidado de sí mismos, dando como resultado una capacidad resiliente débil.

En consecuencia, de acuerdo con el autor, existen factores que detonan generar personas resilientes como resultado de las experiencias sufridas y, que generan un alto impacto en el desarrollo de la personalidad al formar la habilidad de resiliencia de forma alejada de los aspectos emocionales que también configuran esa personalidad.

Por ende, la importancia de esta investigación radica en contribuir en el desarrollo de la personalidad en conjunto con algunos de los factores emocionales más significativos para dicho progreso. De lo contrario, los menores se afrontan a las adversidades desde una capacidad resiliente inestable. Más aún, porque la población carece de figuras parentales que promuevan esta habilidad.

2.8.3 Elementos clave en la capacidad resiliente

Melillo y Suárez (2001) mencionan que existen dos elementos clave en la resiliencia:

- *Capacidad para resistir frente a las adversidades:* A través de la habilidad resiliente, el ser humano es capaz de afrontar las situaciones problemáticas desde un ángulo en el que se vale tanto de la inteligencia cognitiva pero también de la emocional para salir de esos momentos lo menos dañado emocionalmente posible.

Las personas resilientes son capaces de analizar y comprender las situaciones en las que se encuentran y, de este modo, combatirlas desde un pensamiento crítico que les permite tener un equilibrio entre lo emocional y aquella experiencia.

Es decir, saber resistir ante las complejidades que las situaciones llegan a poner al frente de cualquier sujeto.

- *Capacidad para desarrollarse psicológicamente estable:* El sujeto al ser resiliente tiene la competencia necesaria para edificar su conducta estable con ayuda de la creación de

una inteligencia emocional que le permita equilibrar sus emociones con sus pensamientos meramente intelectuales.

Para dar pauta a un cuidado de sí que lo lleva a la libertad al conocerse y valorarse tal y como es y, por ende, un cuidado hacia los demás.

Las vivencias abstrusas dejan de serlo al tener un conocimiento de sí mismo y de cómo poder saber afrontarlas.

Estos compuestos constituyen la capacidad resiliente de los sujetos. Las personas resilientes poseen las aptitudes necesarias para poner en práctica esos componentes y proseguir con su vida ante circunstancias adversas que se les atraviesan durante su ciclo de vida.

Los elementos de la capacidad resiliente se entrelazan en los sujetos para hacer frente a las dificultades con base en la seguridad propia y en la resistencia a caer y mermar el desarrollo personal.

A través de estos componentes, las personas también son capaces de aprender y reaprender sobre las experiencias vividas y con ello, su habilidad resiliente se vuelve más estable y más crítica.

2.8.4 Pilares de la resiliencia

De igual forma, Melillo y Suárez (2001) explican los pilares que conforman a la capacidad de resiliencia:

- Introspección: Capacidad de hablar consigo mismo y tomar respuestas honestas pese a las situaciones que puede llegar a afrontar. La introspección es una respuesta del autoconocimiento y autoconcepto.
- Independencia: Ser autónomo y poder establecer límites. Es la “capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento” (p. 98).

La independencia no orilla a estar en aislamiento social.

- Sino que, invita a las personas que a partir de su propio conocimiento, éstas puedan ser capaces de ser libres sin la necesidad de crear relaciones de dependencia y codependencia emocional. Haciendo énfasis en que la dependencia emocional es hacia las personas y la codependencia a sustancias nocivas.
- Habilidad para relacionarse: Interacción con los demás y establecimiento de vínculos afectivos sanos. Las personas resilientes son capaces de crear relaciones afectivas sanas respetando las diferencias individuales y sin querer atarse a ellas.
 - Iniciativa: Ponerse a prueba y autosuperarse en lo que se proponen es una característica clave de las personas resilientes. Estar en constante actividad que requiera un mayor grado de complejidad, que sea nueva y de interés para este tipo de personas es algo cotidiano en ellas.
 - Humor: “encontrar lo cómico en la propia tragedia” (p. 99). Es decir, no enajenarse con las adversidades y tratar de verles el lado bueno o gracioso es importante para los sujetos resilientes al ayudarlos a mantener un equilibrio emocional entre esas experiencias y el sistema límbico.
 - Creatividad: Con base en el caos, crear cosas y expectativas nuevas. Los obstáculos contribuyen a que las personas resilientes a través de un proceso de cavilación desarrollen un sentido creativo y produzcan nuevos conocimientos y perspectivas sobre lo acontecido.
 - Moral: Capacidad de desear el bien a los demás. Vivir con valores. Esta característica tiene una gran relación con el cuidado de sí y autoestima al tener en claro que mientras una persona sea capaz de autocuidarse y valorarse a sí misma, será capaz de cuidar a los demás nunca menospreciándolos o violando sus derechos.

- Autoestima alta: Este pilar es el eje que vincula directamente a la autoestima con la habilidad de resiliencia al hacer notar que tener este nivel de autoestima contribuye en el desarrollo de la capacidad resiliente estable al referirse a la autoafección y cuidado propio.

Con base en estos pilares, aquellos individuos que han afrontado distintos momentos adversos, han desarrollado con mayor énfasis:

el manejo del humor como la estrategia mediante la cual el sujeto llega a reconfigurar los episodios traumatizantes, posterior a un tiempo de duelo y aceptación. *El humor muestra cómo la percepción de una situación puede reconfigurarse súbitamente y producir un cambio en el afecto y el comportamiento del sujeto (...).* En ningún momento el sujeto niega la gravedad de los hechos, pero no se detiene en los mismos. (Quiñones, 2007, p. 99).

Es decir, la habilidad de resiliencia no invita a las personas a pasar por alto los infortunios. Sino que, invita a ver que están ahí pero que no son limitantes para continuar con la vida. Las personas resilientes hacen frente a esas desventuras desde un equilibrio emocional que permita que esos sujetos salgan lo más ilesos posible y con un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, la resiliencia “se relaciona de manera importante con la competencia social o sociabilidad (...) ya que esta capacidad está vinculada con la habilidad para adaptarse a los estresores de la vida” (Palomar, 2015, p. 23).

Si bien, existen autores como Llobet (2005) que aseguran que la capacidad de resiliencia no es un componente de la personalidad al expresar que “la resiliencia no es un rasgo de la personalidad” (p. 87), se debe de considerar que la personalidad es aquello que tienen los sujetos y se vale de todo aquello que los integra.

Por consiguiente, la resiliencia es un factor primordial desarrollado de manera individual en el que su construcción dependerá de las experiencias y contextos en los que se desenvuelven las personas. Cuyo factor, contribuye o repercute en la manera de hacer frente a las problemáticas que todo ser humano experimenta.

Cabe agregar que, la resiliencia se argumenta en la autonomía de las personas y, por ende, disminuye crear individuos codependientes a sustancias tóxicas o dependientes a terceras personas.

En cuanto al propósito de esta investigación, la resiliencia es un factor fundamental a reforzar en los niños que viven en la Casa Hogar “X” puesto que:

El proceso resiliente va a posibilitar al sujeto fluir de formas creativas que le orientan a la construcción de una nueva realidad, realidad que puede ir acompañada de la necesidad de generar procesos de de-construcción y re-construcción de imágenes, sentimientos, acciones y contextos, que surgen como nuevas opciones de vida con resignificaciones que le permitirán a partir de la destrucción, el dolor y el sufrimiento crear, imaginar y proyectar alternativas que viabilicen su existencia. (Llobet, 2005, p. 96).

Es importante agregar que la resiliencia se vale de otros componentes emocionales para saber hacer frente a los infortunios que se pueden hacer presentes al estar unidos y tener una relación entre sí. Esos componentes son la autoestima, inteligencia emocional y cuidado de sí.

A raíz de la descripción de los conceptos que componen la personalidad de los sujetos, es menester expresar que se deben de comenzar a abordar en poblaciones vulnerables al adolecer de vínculos afectivos que promuevan el desarrollo y adquisición de habilidades socioemocionales para enfrentar y vivir en la cotidianidad.

Al tener claro que la capacidad de resiliencia, cuidado de sí, autoestima e inteligencia emocional se entrelazan para formar sujetos emocionalmente educados, contribuye en que a pesar de las circunstancias poco favorables que han vivido, son seres humanos valiosos que merecen desarrollarse plenamente y con ello, se comiencen a redireccionar para fijarse metas. Formar un plan de vida.

Tener relaciones afectivas en la medida posible “sanas” es decir, que no sean codependientes o acepten vivir relaciones violentas; se reconozcan y acepten tal y como son. Sepan afrontar situaciones conflictivas desde una mirada crítica y con base en ello, el taller funja como un detonante para prevenir adicciones y situaciones de posibles muertes al considerar que en México, en los últimos años han aumentado las tasas de suicidios en niños y adolescentes.

Capítulo III. Proceso de la investigación

En este capítulo se realizó una descripción de los sujetos y del escenario participantes para con ello, generar una primera hipótesis de investigación. A continuación, se describe el proceso de la investigación con base en lo antes mencionado.

3.1 Metodología de la investigación

3.1.1 ¿Por qué la presente investigación tiene un carácter científico?

Con base en Saravia (2006), el investigador hace uso del método científico al proveerle herramientas necesarias para acercarse a una realidad a estudiar. La razón y acercamiento a la realidad estudiada son fundamentales en el desarrollo de la investigación ya que permiten al investigador comprender y dar significados a lo que observa. Por ello, el objetivo de un investigador es dar cuenta de esa realidad. Así como en el trabajo presente, se observó la Casa Hogar y a partir del diagnóstico realizado se propuso la intervención.

Stenhouse (1987) menciona que la investigación puede ser de índole educativa siempre y cuando se realice en ese ámbito. Al hacer investigación en el campo de la educación, se deben de conocer los antecedentes de la institución educativa así como de los planes y programas por los que se rige. A partir de ello, se puede comenzar a comprender la micropolítica que envuelve al centro educativo en conjunto con sus integrantes.

Los niños y niñas en la Casa Hogar asisten a las escuelas cercanas y siguen, por lo tanto los programas oficiales. En la institución les enseñan además, hábitos de higiene, organización de sus espacios y aspectos relacionados con la organización de la casa. Pero como sucede con la escuela común, dan por hecho que las emociones se desarrollan solas.

Por lo anterior, este tipo de investigaciones al igual que las enfocadas a otros ámbitos, dan pauta a realizar contribuciones que aporten nuevos conocimientos y comprensiones sobre esas realidades

para que los sujetos puedan redefinir su rol y su propia persona y percepción ante ese entorno a favor de que construyan una mejor visión del mundo y de sí mismos.

Ardoino (1987) menciona que una característica primordial de la investigación e intervención es su intención para producir conocimientos sobre la realidad estudiada y, con ello, se invite a la reflexión sobre sí mismo y el medio estudiado.

Por lo tanto, la investigación es de suma importancia en las ciencias sociales para poder conocer, interpretar y reinterpretar las realidades de los sujetos con base en temas específicos por los que se inclina el investigador. Como es el caso de la presente investigación.

El investigador funge como analista del contexto y de los sujetos que interactúan con el propósito de intervenir a partir de alguna problemática surgida a raíz de los instrumentos utilizados o situación que le sea de su interés. A partir del estudio de los entornos, el investigador asume el rol de productor de nuevos conocimientos que permean el desarrollo de las personas involucradas en la investigación. Los participantes son conscientes de la labor que desarrolla el investigador. Este último puede ser partícipe o no. En el trabajo que aquí se presenta, la investigadora puede ser partícipe al tiempo de aplicar los instrumentos para determinar el diagnóstico. Sin embargo, la intervención no es participativa por las causas antes señaladas.

Desde esta perspectiva, es menester expresar que la investigación se sustenta a partir de los postulados expuestos por McKernan (2001), los cuales hacen mención que:

- Los participantes son capacitados para abordar una problemática que viven en la actualidad.
- El contexto debe de ser naturalista es decir, no debe de ser modificado.
- El comportamiento de los participantes es mediado por el contexto sociocultural.
- El método cualitativo es el idóneo para abordar situaciones de corte naturalista.

Se decide fundamentar la investigación en estos principios al entenderla como aquel acercamiento a una realidad con el objetivo de comprenderla e interpretarla y de este modo, poder aportar posibles soluciones a las problemáticas surgidas a través del diagnóstico. En este caso, el contexto es la Casa Hogar en la que los participantes son menores de edad que se encuentran en estado de orfandad o abandono.

Éstos son mediados a partir de las posturas ideológicas transmitidas por los capitanes (directores) de la institución, no se pretende modificar el contexto. El tipo de investigación es de corte cualitativo.

3.1.2 Tipo de investigación: acercamiento etnográfico a través del estudio de caso

En un inicio, la investigación se pretendía llevar a cabo a través de un acercamiento etnográfico a partir del estudio de caso de la población participante. Sin embargo, por cambios administrativos, se denegó el acceso a la institución, orillando a la investigación a concluir en el desarrollo de una propuesta de intervención con base en el diagnóstico y problema detectado, sin poder validarla con la aplicación.

No obstante, es importante explicar el tipo de investigación que en un inicio se llevó a cabo. La etnografía proveniente de la antropología social que al paso de los años ha dado un salto hacia la pedagogía y al campo de la educación. Esto, debido a la apropiación del enfoque de investigación que contribuye en la detección e intervención de necesidades en esos ámbitos.

Como hace mención Palerm (2004), la etnografía va más allá de la descripción de la convivencia y desarrollo de grupos de personas que fungen como objetos de investigación. El empleo de este tipo de estudio permite que el investigador no siga un proceso lineal. “El trabajo etnográfico, particularmente la investigación de campo, constituyen el instrumento principal y el medio esencial para la enseñanza y el aprendizaje” (Palerm, 2004, p. 17), al ser elemento clave

para el desarrollo de posibles teorías o propuestas que contribuyan en el mejoramiento del grupo investigado. Por ello, la etnografía puede definirse como la “teoría de la descripción” (Rockwell, 2009, p. 18) es decir, se apoya de los datos cualitativos, principalmente.

Pujadas, Comas y Roca (2010) mencionan que la etnografía es:

Por un lado, (...) es un *producto*, normalmente en forma escrita, pero también lo puede ser en forma de imágenes, es decir: los libros, artículos o películas que resultan de una investigación de campo. Por otra parte, es un *proceso* basado en el trabajo de campo que realiza el antropólogo para alcanzar un conocimiento de un tema en un determinado contexto sociocultural y referido a una época determinada. (p. 17).

Aunado a ello, la etnografía se vale de observaciones, entrevistas y de interpretación de datos recabados en campo que permiten la confrontación entre lo sustentado teóricamente y lo que realmente se vive. Todo ello, reflejado en la triangulación de información.

La investigación etnográfica se realiza a partir de la redacción de observaciones y de la interpretación de la realidad estudiada que en muchos casos, resulta estudiar la vida cotidiana. Tiene una corriente fenomenológica y su postura epistemológica se inclina en indagar, comprender y actuar.

Dentro del uso de la etnografía, el investigador se dota de los significados que atribuyen los participantes a las prácticas que realizan y por ello, el contexto debe de conservarse naturalista. O, como lo expresan Rodríguez y Valderiola (2012), la investigación etnográfica tiene una serie de rasgos que la identifican de los demás métodos cualitativos.

Esas características tienen que ver con un carácter holístico al describir al fenómeno en su totalidad; tiene un estado naturalista al estudiar a las personas en su contexto habitual; usa la “vía inductiva” (p. 53).

Es decir, hace uso de las evidencias para crear sus propias perspectivas y teorías sobre el contexto estudiado con base en la empatía y demás habilidades que como investigador, se desarrollan; tiende a utilizar la fenomenología al interpretar los significados acorde a los sujetos investigados; los datos son acorde al contexto social y el investigador debe evitar hacer juicios o ser subjetivo.

Tener claras estas características hace que el investigador llegue a comprender que su trabajo en campo no se limita a la observación y entrevistas para la recolección de datos. Sino que, a partir del empleo de este método debe de aprender a darle un significado acorde al contexto social y a las prácticas y símbolos que registre. Estas prácticas y símbolos requieren ser interpretados cuidadosamente al ser el reflejo de esa realidad. Por ello, la reflexión es un proceso continuo durante el trabajo de campo para comprender al contexto estudiado. Es importante recordar que la investigación etnográfica tiende a realizarse en espiral.

Al tener presente que este proyecto de investigación se rigió a partir de un acercamiento etnográfico, es menester recurrir a Rockwell (2009) al mencionar cinco aspectos esenciales para la realización de este tipo de investigaciones:

- El primero hace alusión a “(...) *documentar lo no-documentado* (...)” (p. 21) sobre la realidad que se vive. Es decir, adentrarse a aquellas realidades que se han dejado de lado y que son importantes para el investigador. En esta investigación, este postulado se ve reflejado en el contexto que se seleccionó. La Casa Hogar elegida nunca había sido objeto de interés por algún investigador.

- El segundo aspecto se refiere a proporcionar los resultados desde un enfoque descriptivo. Esto es, la realización del informe final que abarca tanto lo teórico como lo práctico es necesario en este tipo de acercamientos.

Dicho aspecto es recuperado en la realización de la descripción del escenario y sus sujetos así como en el diagnóstico y planteamiento del problema.

- El siguiente postulado menciona que “(...) es la centralidad del etnógrafo como sujeto social y su experiencia directa (...) en una comunidad” (p. 22). El etnógrafo debe de recolectar datos y a su vez analizarlos al concebir a la investigación como un eje cíclico. Durante la investigación, se emplearon instrumentos como guion de entrevista y de observación y la aplicación de una escala de autoestima, para la recolección de información necesaria para detectar las necesidades.
- El cuarto punto se refiere a la interpretación de significados sobre las acciones y convivencia que existe en el contexto estudiado. Para tal interpretación, el investigador debe de establecer relaciones que le permitan llegar a comprender el mundo social en el que se encuentra inmerso.

Este punto fue reflejado a partir de la interacción con los sujetos inmersos en la Casa Hogar. Los cuales, proporcionaron información que permitió realizar la triangulación.

- El último aspecto gira en torno a que el investigador construye conocimientos a partir de su acercamiento, descripción y análisis de datos recolectados durante su estancia en el entorno estudiado. Para ello, se requiere de un arduo trabajo de reflexión que contribuya en esa construcción. En la investigación, a partir de la reflexión y análisis de la información obtenida, se logró realizar un diagnóstico que permitió encontrar las necesidades de los

infantes que habitan la Casa Hogar. Dichas necesidades, contribuyeron a la decisión de diseñar una propuesta de intervención.

En el momento en que se obtiene información para su análisis, Rodríguez y Vallderiola (2012) recuperando lo propuesto por Keith, expresan que existen cuestionamientos que todo investigador etnográfico debe de hacerse al momento de la evaluación e interpretación de lo recolectado:

- “Contribución sustantiva” (p. 56): El investigador se pregunta si su investigación tiene una contribución social. Si con base en su intervención, logró comprender a profundidad esa realidad para poder generar nuevos conocimientos acerca de ella. En lo que concierne a esta investigación, a partir de la información recolectada se pudo plantear una propuesta que resulta viable acorde a las necesidades diagnosticadas.
- “Reflexividad” (p. 60): El investigador se debe de cuestionar sobre el papel que jugó su subjetividad durante la investigación y si realmente se adentró a la realidad analizada a partir de la autorreflexión. A partir de la cavilación, en la presente investigación se trató de dejar de lado la subjetividad, aunque, no fue del todo posible debido a los acercamientos previos con la población infantil de la institución.
- “Expresa una realidad” (p. 56): Al fungir como investigador, éste se debe de preguntar si su investigación logró abarcar un análisis y comprensión de la realidad eje en forma total o si en su defecto, quedaron grietas que restringieron el entendimiento del contexto. Aunque la estancia en la Casa Hogar fue interrumpida, se considera que, con ayuda de la revisión de investigaciones y con la información recolectada, se pudo lograr un análisis integral y comprensión de la realidad que existe en el escenario.
- Mérito estético/forma: Al realizar un reporte sobre lo suscitado durante la estancia en el entorno, el investigador se debe de preguntar si es estético, artístico y, si hace uso del

análisis creativo e innovador. Ello es reflejado en el diagnóstico y en la propuesta de intervención que se planteó.

- “Impacto” (p. 56): El investigador da cuenta sobre la afectación emocional, cognitiva o política que pudo llegar a generar en los participantes y lectores con el objetivo de lograr una deconstrucción de la realidad individual y social de la población participante y lectores. Los niños y niñas que viven en el hospicio, reflejaron sentimientos de felicidad. Los cuales, fueron expresados a través de abrazos y palabras que denotaron su entusiasmo porque alguien, se haya interesado en ellos.

A partir de ello, el investigador dará cuenta si el trabajo etnográfico ha logrado cumplir con sus objetivos y ha conseguido tener un impacto tanto en el contexto investigado como en la sociedad en general. Si se ha logrado despertar el interés de otros investigadores hacia ese tipo de realidades estudiadas y si se ha generado nuevos conocimientos que refuten la comprensión del contexto participante o no.

Se debe de tener en cuenta que este tipo de investigaciones no se limitan a los objetivos planteados en un inicio; la subjetividad debe de quedar fuera en todo momento y es un vaivén o espiral lo que se vive y hace en la investigación. Los participantes son quienes dan pauta a la comprensión de la realidad. Y, la etnografía invita al investigador a dejarse adentrar en contextos ajenos sin perder la naturalidad de éstos al tener como objetivo estudiar la vida cotidiana.

Con base en lo anterior, la presente investigación se sustenta en el acercamiento etnográfico que se apoya a la vez del estudio de caso al abordar un grupo de niños y niñas que viven en un contexto determinado (Casa Hogar). Esto, con el objetivo de contribuir en el fortalecimiento de aspectos socioemocionales que influyen directamente en el desarrollo de la personalidad. Por esta razón, a continuación se describe lo que es un estudio de caso.

3.1.2.1 Estudio de caso

El estudio de caso es un enfoque de investigación de gran importancia para las ciencias sociales. Este método “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra, 2009, p. 309). Por ello, en “los casos se expresa la humanidad” (Serrano, 2017, p. 37). Es decir, el estudio de caso es un enfoque que permite realizar investigaciones con grupos específicos de personas o de forma individual, al tener en común un tema de interés para el investigador. Expresarse con naturalidad es una invitación para los participantes.

Blaxter, Hughes y Tight (2000), mencionan que este método de investigación es un entrelazado de varios métodos. Es decir, de la observación a una persona que se puede llegar a convertir en participativa con apoyo de entrevistas y análisis de documentos.

Esto es, el estudio de caso se vale de instrumentos para obtener información que resulte relevante para el investigador y sea útil para el proyecto de investigación. Los participantes expresan lo que sienten y lo que creen importante manifestar. El investigador hace uso de la escucha atenta para poder comprender a los sujetos en conjunto con sus realidades y percepciones.

Además, es “compatible con las necesidades y recursos del investigador en pequeña escala (...) El foco puede ser el lugar de trabajo del investigador o cualquier otra institución con la cual tenga conexiones (...)” (Blaxter, Hughes, Tight, 2000, p. 99) sin olvidar que se puede trabajar con un sujeto o con un grupo reducido de personas. Es decir, cualquier contexto es funcional para este tipo de investigación, siempre y cuando exista disposición tanto del investigador como de los participantes. Por lo general, la selección del contexto está determinado por los intereses del investigador.

Simons (2011) define al estudio de caso como:

una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto 'real'. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42)

Es decir, el estudio de caso tiene la finalidad de comprender un contexto determinado a través del uso de métodos que permitan recolectar información suficiente para esa comprensión.

Para que, posteriormente, se analice y se generen conocimientos que permitan contribuir en el desarrollo del lugar analizado. Todo ello se realiza teniendo en cuenta el tema de interés a investigar.

Por su parte, Stake (1998) afirma que cuando se abordan temas de las ciencias sociales, se debe de concebir al caso como un todo integrado en donde algunas partes funcionan bien y otras no tanto. Es decir, los seres humanos y programas conforman casos evidentes los cuales, resultan ser eje para su estudio y análisis.

El estudio de caso se basa en el estudio de la particularidad y complejidad del contexto analizado ya que a través de ello se logra comprender la importancia de sus actividades. El sujeto o sujetos eje son estudiados de forma individual y en relación con sus pares y objetos con los que interaccionan con el objetivo de ser comprendidos por el investigador.

De acuerdo con Serrano (2017) “Los casos se construyen para mostrar la implicación de los sujetos en el mundo como la del que cuenta la historia (...)” (p. 35) al mostrar la condición humana y se reflejen los vínculos entre los sujetos y objetos particulares del contexto estudiado.

Por lo tanto, el estudio de caso es un método de investigación de corte cualitativo que tiene como objetivo tratar de comprender la realidad de un sujeto o de un grupo reducido de personas. Para ello, se estudian las relaciones que permean el desarrollo social e individual dentro de un contexto determinado. Desde esta perspectiva, el estudio de caso pide al investigador no modificar el entorno en el que se encuentran los participantes, porque dicho contexto también aporta información relevante para el análisis y comprensión de la realidad determinada. Escuchar y observar a los sujetos es un elemento clave para el entendimiento de las prácticas sociales que influyen en la percepción de la realidad.

En dicha comprensión, la experiencia es un saber que contribuye a determinar la relación con el mundo. Las experiencias de los sujetos aportan significados a los contextos, prácticas y artefactos que emplean en su cotidianidad (Serrano 2017). Por lo que, la experiencia converge en las relaciones y acciones de los sujetos con base en la interacción que establecen con los objetos de su contexto.

Como ya se enunció anteriormente, la presente investigación pretendió en un inicio, realizar un acercamiento etnográfico a través del estudio de caso debido a que éste último es referente al grupo de infantes que estuvieron participando durante la recolección de información durante el transcurso en el que se permitió el acceso a la institución. El rol de la investigadora no irrumpió en el contexto natural de los sujetos.

Por lo tanto, el realizar la investigación (por el periodo que se accedió al contexto) a partir del estudio de caso permitió tener información acotada sobre el contexto y su población, que la observación fuera minuciosa y con ello, se comprendiera con ayuda de los instrumentos utilizados, las necesidades que los niños y niñas reflejaron. Por consiguiente, el estudio de caso resultó ser un

método muy funcional en la elaboración de esta investigación al centrar la atención en un grupo de personas.

3.1.2.2 Tipo de estudio de caso

Al considerar al estudio de caso como un método de investigación de las ciencias sociales y humanas, existen diferencias sobre dicho método en cuanto a sus tipos. No obstante, a continuación se describen únicamente aquellos que se encuentran ligados y contribuyen en la investigación.

Si el estudio de caso se utiliza para “conseguir algo diferente a la comprensión (...)” (Stake, 2010, p. 17) se denomina estudio instrumental de casos.

El investigador va más allá de la comprensión, es decir, no se limita a comprender e interpretar sino que, también interviene a partir de propuestas que beneficien al contexto.

Por consiguiente, este tipo de caso es esencial para la comprensión de la presente investigación debido a que se plantea una propuesta de intervención que beneficie a la población participante acorde al diagnóstico.

Aunado a lo anterior, Stenhouse (1987) menciona que el estudio de caso es de tipo etnográfico cuando “involucra el estudio profundo de una entidad singular (...) a través de observación participante y entrevistas” (p. 11). Además, utiliza el diario de campo o algún otro instrumento que facilite la recolección de información para su análisis y comprensión.

Se realiza con grupos de personas que se encuentran en su contexto natural y se pretende realizar un cambio positivo en la construcción de la personalidad diagnosticado a través de los instrumentos aplicados a los participantes que viven en la Casa Hogar.

Por lo tanto, decidió inclinarse por este tipo de estudio de caso porque se pretende conjuntar con un acercamiento etnográfico que si bien, no es un estudio etnográfico en su totalidad por cuestiones de tiempo y por la suspensión de ello, se respetan y se llevan a cabo las actividades que el estudio

etnográfico requiere para ser nombrado de esta forma. Las técnicas de recolección de información resultan ser necesarias para la comprensión y análisis de la realidad estudiada. La subjetividad queda fuera dentro de esta investigación al valerse únicamente de las evidencias empíricas que se recolectaron durante la estancia en la institución.

El estudio de caso es grupal al considerar a aquellos participantes seleccionados a partir de los instrumentos empleados para su diagnóstico. La función como investigadora se rigió en indagar, comprender y analizar el contexto de manera global para poder dar respuesta a partir de la propuesta de intervención (taller) con base en las necesidades que surgieron del diagnóstico.

Es importante aclarar que, el contexto no es modificado para la realización de la investigación porque resulta ser un elemento clave para el entendimiento de la realidad analizada y, por lo tanto, contribuyó a recolectar mayor información que permita el análisis y comprensión de manera holística.

3.1.3 Enfoque para la interpretación de los datos: cualitativo

La investigación cualitativa es un enfoque del estudio científico de las ciencias sociales, principalmente, de la educación desde el siglo XX sobre la comprensión e interpretación del otro a partir de sus representaciones de la realidad y actuaciones en los contextos que se desenvuelve. La investigación de este corte se apoya en diversas disciplinas y estudia distintos objetos de estudio. Denzin y Lincoln (2011) describen que:

implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. (p. 49).

Además de que implica:

un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. (Denzin y Lincoln, 2011, p. 62).

De este modo, la investigación cualitativa es:

una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48).

Se debe agregar que el enfoque cualitativo es comprensivo e interpretativo al sostener que primero se comprende para posteriormente, interpretar la acción de los sujetos.

En suma, la relación entre el sujeto y la sociedad no está determinada porque es a partir de la interacción, donde las personas le dan sentido a la sociedad al generar una comprensión de la acción. Además, si el sujeto no es capaz de darle sentido a sus actuaciones, éstas se vuelven rutinarias.

Y, a partir de la comprensión que se puede entender como el conjunto de significados atribuidos por los demás a la actividad, se puede llegar a interpretar el acto del sujeto.

El rol del investigador se basa en observar a los sujetos en conjunto con sus acciones en contexto natural, sin intervenir, para tratar de comprenderlos e interpretar su realidad a través de la recolección de datos y momentos para poder incidir en sus vidas y problemáticas que proyecten. Todo ello, a partir del uso de diversos instrumentos diseñados para detectar situaciones específicas.

Cuando se considera tomar en cuenta lo que los participantes piensan, sienten y desean expresar, es importante considerar el uso del método cualitativo debido a que permite integrar información que puede resultar importante para comprender e interpretar su realidad.

Con base en lo expuesto, esta investigación es de tipo cualitativo. Los datos cualitativos se reportan en el diagnóstico a partir de la utilización de la entrevista semiestructurada dirigida a los capitanes (directivos) de la Casa Hogar y del guion de observación hacia la población infantil que contiene una serie de enunciados y posibles respuestas acorde a comportamientos que pueden presentar los infantes. Cabe agregar que, se utilizó el corte cuantitativo únicamente en la caracterización de la población.

3.2 Viabilidad y alcances de la investigación

Para materializar esta investigación se decidió plantear ante los directivos de una Casa Hogar ubicada al sur de la Ciudad de México, en la Alcaldía Álvaro Obregón, la propuesta de trabajo. Se decidió ir a esa Casa Hogar porque es una asociación que recibe tanto a niños como a niñas sin discriminar por género, inmersos en situaciones adversas.

En primera instancia, para obtener un diagnóstico de la situación de los infantes, el anterior director proporcionó el acceso a la institución con el objetivo de aportar herramientas que ayuden al desarrollo de la personalidad y emocional de los niños y niñas que son participantes en la investigación. Sin embargo, por motivos de cambio de directivos, se ha restringido el acceso a la institución quebrantando la posibilidad de poder llevar a cabo algún tipo de intervención con los menores. No obstante, el realizar una propuesta de intervención para contribuir en el beneficio de este tipo de poblaciones sigue siendo un objetivo de esta investigación. Por ende, se presenta el diagnóstico y con base en ello, la propuesta.

En consecuencia a la restricción para continuar con la intervención en la institución, el alcance de esta investigación es reorientado a la realización de una propuesta de taller que beneficie a la población estudiada con base en el diagnóstico realizado.

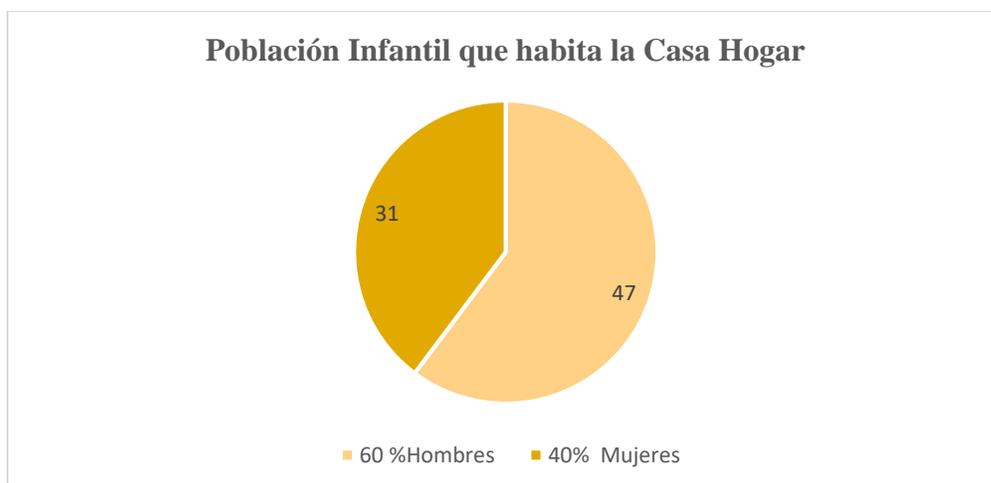
Cabe mencionar que, aunque sea clausurada la intervención del taller que se pretendía realizar en un inicio, no se cierra poder replantearse o adaptarse en otras instituciones similares a las del contexto principal.

3.3 Objetivos y preguntas de la investigación

- Explicar la situación que viven los niños y niñas albergados en una Casa Hogar.
- Interpretar el desarrollo personal y emocional de los niños y niñas que viven en la Casa Hogar “X” de la Ciudad de México.
- Diseñar una propuesta de intervención para fortalecer los componentes socioemocionales a través del cuento en infantes que viven en Casa Hogar, que dé respuesta a las siguientes interrogantes:
 - ¿Cómo influye emocionalmente el cuento en los infantes?
 - ¿Qué consecuencias emocionales resultan de vivir alejado del núcleo familiar en la infancia?
 - ¿Cómo perciben su estado emocional los menores que viven en la Casa Hogar?

3.4 Los sujetos y su escenario

Las edades de los niños y niñas oscilan entre seis y diecinueve años. El porcentaje de población varonil es del 60% (47 personas) respecto al femenino quienes cubren un total del 40% (31 personas) dando un total de 78 infantes (Ver Gráfica 1). Son niños que fueron sustraídos por el DIF al ser víctimas de explotación laboral infantil, violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, orfandad, entre otros (Ver Gráfica 2).



Gráfica 1: Población infantil que habita la Casa Hogar



Gráfica 2: Causas por las que llegan los menores a la Casa Hogar

La convivencia entre los niños y niñas se basa en la armonía aunque algunos se muestran aislados. El arreglo personal en la mayoría es desaliñado y sin interés por cambiarlo, mostrado por las acciones y respuestas que dan a sus mayores cuando se les solicita que se cambien de ropa. Son infantes que muestran interés ante actividades nuevas y personas que llegan a la Casa Hogar, siempre y cuando, ya exista un acercamiento previo a alguno de ellos. Algunos tienen contacto en los fines de semana con sus papás y van a sus casas para convivir y, el domingo regresan por la tarde.

Cuando personas van a visitarlos o a regalarles objetos que ya no ocupan, algunos interaccionan con ellas y otros tantos se comportan tímidamente. Interactúan con las personas que los apadrinan. El apadrinamiento consta de estar pendiente del niño o niña que eligen los sujetos interesados en la calidad de vida monetaria de algún poblador de la Casa Hogar.

Los infantes se relacionan fuera de la Casa Hogar con sus compañeros de las escuelas públicas a las que asisten y con niños de otras instituciones de cuidado cuando participan en competencias o tienen eventos de socialización.

A pesar de vivir en hermandad, existe gran resistencia a poder confiar en los demás y en sí mismos, reflejado en las conversaciones e interacciones que se pudieron apreciar en diversas actividades que realizan dentro de la institución.

Los menores expresan que lo único que quisieran es estar con sus papás y sus hermanos, en el caso de los que aún los tienen y lo saben, y vivir una infancia como la de cualquier otro menor.

Cabe resaltar que son niños y niñas que, no obstante, han desarrollado algunas habilidades sobre cómo encarar a las adversidades de la vida y enfrentar aquellos obstáculos que confrontan en su vida cotidiana, aún deben fortalecerlas para lograr un mejor control de sus impulsos y emociones.

Los cuidadores se dirigen con base en el respeto y muestran interés por los mismos. Algunos de ellos viven en la Casa Hogar.

Los capitanes (directivos) son personas casadas que viven en la Casa Hogar con sus familias para dedicarse por completo al cuidado de la población.

En cuanto al **escenario**, la Casa Hogar se comenzó a construir en 1953 al sur de la Ciudad de México. Se ubica en una calle privada y se encuentra casi al final de la misma. Se rige bajo la religión Cristiana.

La fachada es de color amarillo con rojo. De acuerdo con Heller (2004), el amarillo representa optimismo, molestia, falacia y envidia. Es un color contradictorio pues, también representa entendimiento y traición. Con base en la tonalidad, el amarillo que adorna las paredes de la institución invita a las personas a serenarse y es el “(...) color de la iluminación mental (...)” (p. 86) es decir, de la sabiduría.

En cuanto al rojo, éste hace alusión a las pasiones que se encuentran en el corazón. En los infantes refleja felicidad y es el “(...) color de los extrovertidos” (p. 61).

Los zaguanes son de color café que simboliza la armonía entre colores y hace sentir acogedor (Hellen, 2004). Por ende, al contrastar estos tres colores da como resultado que el lugar es agradable y la felicidad y sentimientos puros son reflejados en la inteligencia de los niños.

En la banqueta se encuentra un pasaje bíblico.

Existen dos entradas, una para los transportes que se utilizan con los niños y la otra, para las personas que visitan la Casa.

La institución cuenta con áreas verdes con bancas y juegos de parque, una cancha de futbol, un quiosco, una sala de usos múltiples, una bodega, un espacio privado para los varones y su descanso, una dirección y subdirección, cuartos compartidos únicamente para las niñas, baños para niñas y otros para niños, sala de convivencia, sala para tareas, cocina, comedor comunitario, cuartos para los trabajadores de planta, cuartos para los capitanes y familia, un estacionamiento junto con los depósitos de basura, un auditorio, y un pasillo para guardar los materiales de limpieza y mantenimiento que se utilizan frecuentemente.

La Casa Hogar tiene grandes ventanales y techos altos. Se muestra limpia y cuenta con aparatos electrónicos como televisión, radio, computadoras e internet.

La Casa Hogar se encuentra construida en un espacio grande que da cabida al desarrollo social de los infantes al tener espacios de áreas verdes, quiosco, cancha de fútbol, etc.

Los dormitorios están separados por género al igual que los sanitarios. Se encuentra un comedor y una cocina grande en donde todos reciben sus alimentos.

La educación formal es a través de escuelas regulares de la SEP.

Los encargados del transporte los llevan y recogen de los distintos centros educativos a los que acuden los menores.

Por lo regular, siempre se encuentran en la institución al realizar las actividades planeadas para ellos dentro de ella. A excepción de cuando los invitan a participar en otras instancias o salen a hacer a tareas como las de navidad en las que se dedican a cantar villancicos en las tiendas de autoservicio, por ejemplo.

En ocasiones también salen a acampar en lugares alejados de la CDMX o dentro de ella, dependiendo de los patrocinios que les proporcionen.

3.5 Hipótesis

Los niños y niñas que habitan la Casa Hogar al encontrarse en estado de orfandad o abandono han desarrollado su personalidad en conjunto con los factores socioemocionales que la integran (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia) de manera precaria al adolecer del núcleo familiar central que contribuya a su desarrollo personal y social.

Capítulo IV. Diagnóstico de la población participante

Para comprobar la hipótesis, se decidió realizar un diagnóstico a partir de la utilización de tres instrumentos (entrevista semiestructurada, observación y escala de autoestima de Rosenberg) que después de su aplicación, aportaron la información necesaria para dicha comprobación. Y, con ello, se realizó el diagnóstico sustentado a partir de la evidencia empírica recolectada en las herramientas.

Por ello, a continuación se describen los instrumentos utilizados para la elaboración de diagnósticos en la investigación. Posteriormente, se explica la situación problematizable, el diagnóstico integral y finalmente, con base en lo anterior, se menciona la construcción del problema detectado.

4.1 Instrumentos para la construcción del diagnóstico

Al realizar una investigación, se hace uso de distintas herramientas para extraer información acerca del contexto o sujetos a analizar y, poder realizar un diagnóstico certero sobre el objeto de estudio.

Como ya se mencionó, la investigación que se enuncia es de corte cualitativo a partir de un acercamiento etnográfico a través del estudio de caso. Se utilizó una entrevista semiestructurada, un guion de observación no participante dirigido a la población eje y la escala de autoestima de Rosenberg.

Cerda (1991) menciona que un instrumento:

resume en cierta medida toda la labor previa de una investigación que en los criterios de selección de estos instrumentos se expresan y reflejan las directrices dominantes del marco, particularmente aquellas señaladas en el sistema teórico, (variables, indicadores e hipótesis) para el caso del paradigma empírico-analítico y las fundamentaciones teóricas y conceptuales incluidas en este Sistema. (p. 235).

Por ende, los instrumentos son una base fundamental para cualquier tipo de investigación y su validez. Los instrumentos seleccionados en esta investigación para la realización del diagnóstico son una entrevista semiestructurada, un guion de observación y la Escala de Autoestima de Rosenberg, mismos que a continuación se detallan.

4.1.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista en cualquiera de sus modalidades, “sirve para recolectar datos imposibles de obtener mediante la observación y los cuestionarios (...)” (Blaxter, Hughes y Tight, 2000, p. 208). Se emplea para recolectar información que el propio participante enuncia a partir de las preguntas que se le realizan.

A pesar de existir diferentes tipos de entrevistas, para la realización de esta investigación se decidió emplear la de tipo semiestructurada al presentar:

un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 163).

Al hacer uso de la entrevista semiestructurada, el investigador puede generar interrogantes que le permitan ahondar con mayor profundidad en temas específicos a partir de las respuestas aportadas por el sujeto entrevistado.

Al respecto, Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) indican que durante la entrevista semiestructurada:

el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado. (p. 164).

En pocas palabras, este tipo de entrevista permite al investigador indagar sobre respuestas que le resultan importantes para conocer más sobre un aspecto que se aborde durante la entrevista.

Es importante mencionar que la entrevista semiestructurada también es conocida como entrevista etnográfica que se comprende como “una conversación amistosa” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 164) entre el entrevistador y entrevistado.

Su objetivo es hacer “un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 164).

Siendo ésta la definición que sostiene la aplicación de la entrevista en este proyecto de investigación, al resultar ser elemento necesario dentro del acercamiento etnográfico que se realizó en la institución. La entrevista se dirigió al capitán (director) de la institución, dentro de la dirección de la Casa Hogar (Ver Anexo 1).

4.1.2 Observación no participante

La observación no participante es aquella en la que el investigador no convive con los participantes, ello con el objetivo de que no se genere algún tipo de influencia en el entorno.

De acuerdo con Flick (2003) la observación es “otra destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa (...)” (p. 149). En la observación se ponen en juego no sólo la percepción visual, sino, también los demás sentidos como escuchar, por ejemplo.

Observar es mirar minuciosamente toda actuación e interacción de la población de interés para extraer información que contribuya a comprender e interpretar esa realidad sin querer modificar las prácticas y contexto en el que se desenvuelven los sujetos participantes.

En concordancia con lo expuesto, Álvarez y Gayou (2003) expresan que durante el acto de observar, se ponen en juego todos los sentidos. Un observador no puede valerse únicamente de mirar, sino, todo lo contrario, emplea todos los recursos que tiene a la mano con el objetivo de recolectar la mayor información posible, que resulte pertinente para la investigación.

Es decir, la observación es un instrumento que contempla la realidad. Permite al investigador darse cuenta de las prácticas y acciones que realizan los sujetos en su cotidianeidad. Permite mirar lo que los demás no pueden ver y darse cuenta del entorno que rodea al contexto analizado.

Por su parte, Fuentes (2011) dice que:

Coll y Onrubia (1999) definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación. (p. 238).

La observación juega un papel primordial al realizar investigación al ayudar al investigador a recolectar aquellos datos que a través de una entrevista no se pueden observar.

Siendo esta definición la más *ad hoc* al objetivo de la investigación respecto al uso de este instrumento ya que, gracias a ella, el entrevistador logra ver lo que en ocasiones se deja de lado en el discurso de la entrevista. Permite tener mayor información sobre la realidad analizada y es un elemento sustancial en la elaboración de proyectos que se rigen bajo la etnografía y estudio de caso.

De acuerdo con Fuentes (2011), este tipo de observación se distingue porque “la información se recoge desde fuera sin intervenir en el grupo que es foco de estudio” (p. 239) y es de campo al realizarse “en el lugar donde ocurren los hechos y es el recurso principal de la observación descriptiva utilizada en el campo educativo y social” (Fuentes, 2011, p. 239).

Este tipo de investigación da pauta a que el investigador no interfiera en las actuaciones de los sujetos. Es importante decir que se llevó a cabo en la propia institución (Ver Anexo 2).

La observación de tipo no participante se dirigió hacia los niños y niñas que habitan la Casa Hogar para recolectar información acerca de sus prácticas habituales y con ello, tratar de comprender sus actuaciones respecto al ámbito socioemocional en conjunto con los demás instrumentos. Es decir, para generar un diagnóstico integral.

La observación se llevó a cabo sin intervenir e interactuar con la población y fue durante diversos momentos: entre actividades deportivas orientadas por un entrenador de taekwondo, en la dinámica de convivencia libre, cuando algunos se encontraron realizando su tarea académica, en la hora de la comida y en la organización para irse de campamento. Estas actividades fueron observadas durante distintos días. Lo que se obtuvo al respecto fue un registro de las observaciones que sirvieron de base para la construcción del diagnóstico.

4.1.3 Escala de Autoestima de Rosenberg

Este instrumento es una prueba psicométrica cuantitativa que consta de 10 ítems para determinar el nivel de autoestima alta, media o baja. Es una prueba ya validada y utilizada por los psicólogos, principalmente.

A través de este test, las personas pueden exteriorizar su nivel de valía personal y satisfacción sobre sí mismas en comparación con los demás. Cuyos componentes resultan ser de gran importancia en la construcción de la autoestima y de la personalidad de los sujetos.

Esta escala consta de 10 ítems divididos en cinco afirmaciones positivas y cinco negativas sobre sí mismos con base en su propia percepción. Cada una de las frases se evalúa a través de cuatro respuestas puntuadas de cuatro a uno. Los primeros cinco enunciados se evalúan de cuatro a uno al depender de la respuesta A=4, B=3, C=2, D=1. Mientras que las siguientes cinco frases se evalúan de uno a cuatro (A=1, B=2, C=3, D=4).

Los resultados determinan el nivel de autoestima que tiene cada sujeto (autoestima elevada, autoestima media, autoestima baja).

Aunado a ello, la escala contiene recomendaciones dirigidas a aquellas personas que sacan como resultado una autoestima media. Dichas sugerencias se basan en solicitar ayuda para mejorar la autoestima.

Es importante hacer saber que el nivel de fiabilidad oscila entre el 0,82 y 0,88 y la validez es de 0,55. Por ende, es una prueba psicométrica con un alto grado de confiabilidad para los sujetos que hacen uso de ella (Ver Anexo 3).

Este instrumento fue aplicado un fin de semana por la mañana, cuando algunos infantes se encontraron en descanso y otros tantos en actividades deportivas.

4.2 Construcción del diagnóstico con base en el resultado de los instrumentos aplicados

A través de la aplicación de los instrumentos seleccionados para la realización del diagnóstico, a continuación se presentan los resultados con base en el análisis de dichas herramientas.

4.2.1 Identificación de la situación problematizable

A partir del acercamiento inicial surgido a raíz de una plática con el antepenúltimo capitán (director) que estuvo en la Casa Hogar, se despertó el interés por conocer este segmento de la sociedad que se encuentra en estado de vulnerabilidad debido a las experiencias que han tenido los infantes que viven en el hospicio. Y, en ocasiones, han quedado de lado por ser considerados como la otredad que se refiere a los *otros* que comparten el espacio social pero que no son parte de los *nosotros* al no vivir con una familia tradicional.

Este primer acercamiento dio pauta a indagar teóricamente ante la situación de los menores que viven en instituciones que velan por su cuidado al carecer de una familia con sana convivencia y, que fue presentado en el estado del arte antes mencionado.

Es importante hacer mención que el primer instrumento utilizado para la realización del diagnóstico fue la entrevista semiestructurada dirigida al capitán (directivo) de la institución.

Se tuvo como objetivo conocer la convivencia; percepción de la autoestima y personalidad de los niños que habitan en la Casa Hogar; hábitos de lectura, contexto social y escolar de la población eje; entre otros aspectos que se muestran en el guion y transcripción de la entrevista. Estas categorías fueron construidas con el objetivo de ahondar sobre el contexto social en el que se desarrollan los participantes (Anexo 7. Tabla 1: Categorías y observaciones de la entrevista).

Respecto a los resultados de la *aplicación de la entrevista*, se conoció que los infantes han sufrido daños personales que repercuten en su estado emocional a causa de las vivencias que han tenido durante su estancia con su núcleo familiar.

En cuanto a la autoestima de los menores, de acuerdo con lo analizado en la entrevista, éstos proyectan una baja autoestima y carencias emocionales que tienen una influencia directa en el desarrollo personal y académico de sí mismos.

En lo que concierne a la lectura, se puede expresar que es necesario considerarla en la propuesta de intervención debido al interés del director al repercutir en el desarrollo y futuro de la población participante, ya que, el hábito de lectura resulta ser ajeno a los menores por el poco acercamiento que tienen hacia dicho hábito.

Con base en el análisis de la entrevista y categorías, se puede mencionar que el capitán (director) enfatizó que los niños y niñas han sufrido daños emocionales a raíz de las experiencias de vida que han tenido. Por ello, resulta muy necesario que investigadores se interesen por ese tipo de poblaciones.

Los niños proyectan una baja autoestima y carencias emocionales que repercuten en su propio desarrollo al ser reflejado en sus conversaciones, comportamientos y hasta en el propio proceso de aprendizaje.

La lectura es un elemento que consideran muy necesario para trabajar puesto que, los menores tienen muy poco acercamiento hacia ella. Lo cual, genera un tema de preocupación del directivo al ser un hábito que repercute directamente en el futuro de los menores.

A partir de la *aplicación* del segundo instrumento abordado, es decir, *de la observación no participante* dirigida a los infantes se pudo notar la diversidad de personalidades y de comportamientos que se realizan durante la convivencia dentro de la Casa Hogar. Algunos niños se muestran más acostumbrados y tienden a estar solos. Los infantes conviven en actividades generales para todos y en ocasiones, prefieren evadir a los demás.

En la mayoría de la población no le interesa tener un cuidado sobre su persona. Ejemplo de ello es que su apariencia es desaliñada y no muestran interés por cambiarla al permanecer por varios días con la misma ropa y sin peinarse.

Algunos infantes acatan indicaciones y realizan las actividades con entusiasmo. Sin embargo, existen otros tantos que prefieren evadir cualquier tipo de tarea encomendada.

En tiempos libres, la población se dispersa tanto en grupos de amigos (as) así como en estar aislados. Por lo regular, forman grupos heterogéneos en cuanto al género para convivir.

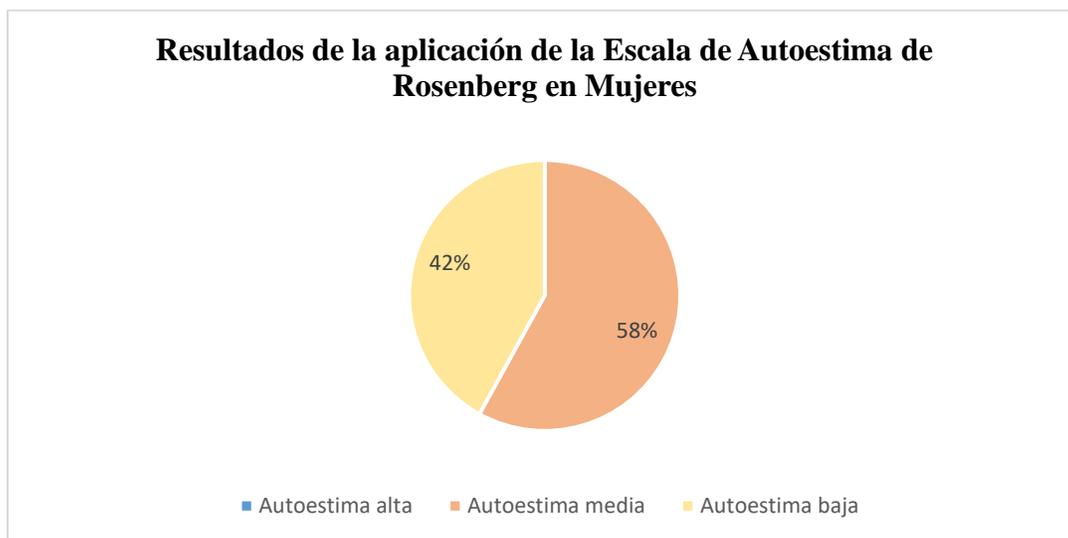
Al momento de realizar la tarea académica, algunos tienden a hacerla sin tener que ser forzados. El hábito de lectura resultó ser escaso durante la observación.

La *Escala de Autoestima de Rosenberg aplicada* fue el tercer instrumento utilizado para evaluar la autoestima que tiene la población participante. Esta escala se aplicó a 37 niños de los 78 niños

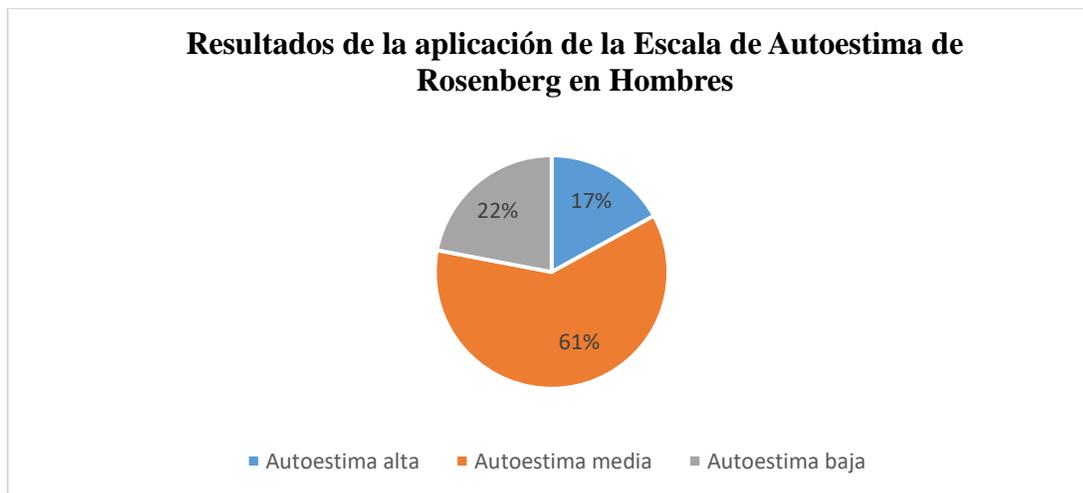
que viven en la Casa Hogar, por diversas razones como falta de interés o la realización de otras actividades calendarizadas por la institución.

De 22 personas que tienen una autoestima media 11 son mujeres y 11 hombres. Tres hombres muestran tener una autoestima elevada, los cuales, resultan ser los de mayor edad. De los 12 restantes, cuatro hombres y ocho mujeres cuentan con autoestima baja.

Además, esta información se constata en lo enunciado por el capitán, quien enfatizó que la autoestima es baja en la mayoría de los menores. Resultando ser un tema de preocupación importante. A continuación se presenta graficada la información obtenida (Ver Gráfica 3 y 4):



Gráfica 3: Resultados de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en Mujeres



Gráfica 4: Resultados de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en Hombres

Como se puede observar en las gráficas, el nivel de autoestima en los participantes tiene algunas diferencias y semejanzas por género. Es decir, en el género masculino y femenino radica con mayor porcentaje la autoestima media. Mientras que la autoestima alta se encuentra ausente en las mujeres al representar el 0%, el 17% de los hombres que participaron reflejaron tener una autoestima alta. Y, en cuanto a la autoestima baja, el 42% corresponde a las féminas y el 22% a los varones.

Con base en los resultados arrojados, los infantes son evidencia de la diversidad de personalidades que pueden existir en un grupo de participantes dentro de cualquier investigación.

La mayoría de los menores tienden a estar solos y a procurar no socializar con sus pares. Al momento de realizar actividades grupales, algunos de los infantes se muestran interesados y algunos otros, no tanto. Sin embargo, la mayoría procura participar y obedecer a los adultos para evitar ser regañados. A pesar de que en ocasiones prefieren estar solos, algunos de ellos se dirigen con respeto hacia los demás y cuando llegan personas ajenas a la institución, se muestran intrigados por saber las razones del por qué se encuentran ahí.

4.2.2 Construcción del problema detectado

A partir de la revisión de investigaciones dirigidas a Casas Hogar se llegó a la conclusión de que se debe de abordar temas emocionales que impacten en el desarrollo de la personalidad de los infantes que viven en dichas instituciones debido al gran número de población que va en aumento.

Ya que, a través del estudio e intervenciones en Casas Hogar, se pudo dar cuenta de que a pesar de la incidencia de investigaciones dentro de estas instituciones, aún falta mucho por hacer debido al gran número de personas que habitan centros de esta índole.

De acuerdo con un censo realizado en 2018, se determinó que se encuentran aproximadamente 33, 118 niñas, niños y adolescentes habitando centros de asistencia social, albergues y refugios

(Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019). Siendo un número que, día tras día va en aumento y por ende, genera un estado emocional inestable y carente de amor propio en ese tipo de poblaciones, los cuales, deben de trabajarse arduamente para contribuir en su mejora.

Con base en la aplicación de la entrevista semiestructurada dirigida al capitán (director), en la observación no participante y en la escala de autoestima de Rosenberg, se puede determinar que la autoestima en conjunto con otros componentes como la inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia son temas principales a tratar al irrumpir directamente en el desarrollo de la personalidad de los infantes.

Pese a que la autoestima resulta ser un concepto muy estudiado, personas construyen una baja autoestima debido a sus experiencias de vida obtenidas desde la infancia. Pues, hay un gran porcentaje de niños que sufren maltrato infantil el cual, impacta directamente en su desarrollo. Resultando ser la autoestima, un factor de riesgo cuando se experimentan situaciones que vulneran la subsistencia propia.

Aunado a ello, Bengoechea (1996) menciona que los infantes que viven en situación de orfandad son propensos a no desarrollarse fructíferamente en comparación con los sujetos que viven en un entorno familiar compuesto por sus tutores. Esta situación repercute negativamente en la conformación del desarrollo de la personalidad y, por ende, en los componentes que la integran como lo es la autoestima, resiliencia, cuidado de sí e inteligencia emocional, al resultar fracturado ese desarrollo en el momento en el que ingresaron a la instancia.

Como se ha mencionado en la larga trayectoria del estudio de la autoestima y demás factores socioemocionales que se abordan en esta investigación, se han sugerido diversas estrategias para incrementar y fortalecerlos, dentro de éstas el uso del cuento resulta ser una una herramienta muy importante que se debe de considerar para poder generar cambios en los seres humanos. Dichos

cambios surgen al hacer que los lectores y/o receptores de las historias plasmadas se vean proyectados en los personajes y situaciones, generando una introspección y con ello, reconstruyan sus realidades y percepciones de la vida y de sí mismos.

Por lo tanto, el problema detectado gira en torno a que los infantes que viven alejados de su núcleo familiar tienen un precario desarrollo socioemocional, lo que repercute en su autoestima y por lo tanto, en su ciclo de vida tanto de índole personal como profesional. El hecho de que la autoestima sea baja produce que las personas sean inseguras y minimicen sus capacidades. El rendimiento escolar, el interés y el autoconcepto académico, son algunos de los ámbitos en donde estas problemáticas se ven reflejadas.

Una posible contribución es la que se pretende diseñar en esta investigación. Se trata de una intervención a modo de taller que involucre el trabajo interno de aspectos socioemocionales (autoestima, inteligencia emocional, autocuidado capacidad de resiliencia) que integran y repercuten en la personalidad de los niños. Dichos componentes, abordados desde la lectura de los cuentos seleccionados y reforzados con actividades alusivas al contenido y mensaje de las narraciones. Se plantea realizar la propuesta de intervención a través de lo sustentado en la Teoría de la Personalidad desarrollada por Carl Rogers. Este autor enuncia que la persona se debe de poner al centro, es decir, el sujeto es lo más importante.

El no generar un estado emocional estable tiene consecuencias negativas en la vida de los menores. Pues, se violenta el derecho a tener una vida digna con un desarrollo integral benéfico (CNDH, 2019). Por ende, la problemática respecto al desarrollo socioemocional que afecta a los miles de menores que sufren algún tipo de maltrato así como los que se encuentran creciendo con la ausencia de sus figuras parentales, debe de ser un tema de interés público. El cual, como sociedad se debe de abordar y producir investigaciones e intervenciones que contribuyan a disminuirla.

4.2.3 Justificación

Con base en los argumentos descritos en la construcción del problema detectado, se decidió diseñar una propuesta de intervención a partir de un taller dirigido a Casa Hogar para contribuir y dotar de herramientas a través de la lectura del cuento que favorezcan el desarrollo de la personalidad justificado por las secuelas emocionales que viven los menores a raíz de la separación con sus padres, con el fin de prevenir actitudes negativas en su desarrollo personal.

Es importante subrayar que este segmento de la sociedad se encuentra vulnerada debido a las distintas adversidades que han vivido pese a su corta edad. Dando como resultado que factores como la autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia no sean los adecuados para su desarrollo.

Por ello, es de suma importancia desarrollar investigaciones que se enfoquen en estos tipos de escenarios porque esos infantes no solamente quedan en el olvido familiar. Sino que, son excluidos socialmente al suprimir su existencia, sin recordar que son seres humanos que como cualquier otro menor, los cuales no decidieron su modo de vida y las circunstancias en las que viven.

Contribuir en estas poblaciones se debe de considerar como una necesidad social. Puesto que, la población infantil al ser el futuro del país y por el simple hecho de ser humano, tiene que desarrollarse lo más benéficamente posible en todo aspecto. Ya que, de lo contrario, seguirán existiendo brechas emocionales que repercutirán en su ciclo de vida.

No es sólo comprender a la educación como una práctica de aprender y transmitir conocimientos científicos, sino que, es concebirla desde una mirada que permita vislumbrar el desarrollo de la infancia desde un todo. Es decir, que se entienda que tanto los contenidos teóricos como el proporcionar herramientas para que se autoconozcan y se eduquen las emociones tienen la misma importancia. Pues, no basta con tener a infantes que tengan conocimientos sobre las

asignaturas cuando no los tienen para reconocer, autorregular y comprenderse a sí mismos y a los demás.

A partir de estos antecedentes la justificación de la investigación se enmarca en que el desarrollo holístico del ser humano durante su infancia en lugares ajenos al núcleo familiar inmediato repercute directamente en el desenvolvimiento de los mismos, al adolecer de figuras paternas y maternas que les enseñen a conocerse a sí mismos, respetarse y valorarse.

Reconocerse como personas con defectos y virtudes que tienen derecho a tener una estabilidad emocional es un avance que se desea lograr a partir de esta investigación.

Capítulo V. Descripción de la propuesta de solución al problema

Como posible solución al problema detectado y validado por el diagnóstico, se decidió diseñar proponer un taller titulado *El cuento para fortalecer componentes socioemocionales en infantes que viven en Casa Hogar* que consta de 12 sesiones y emplea al cuento como recurso pedagógico para el logro de los aprendizajes esperados y objetivos planteados.

A continuación se describe la propuesta de intervención comenzando por la definición de taller. Posteriormente, se encuentra el sustento teórico basado en el Paradigma Sociocultural. Seguido de ello, se describe el tipo de comprensión del mundo del niño y su vínculo con dicha teoría sociocultural. Como es importante conocer el tipo de aprendizaje que se ejecutará, posteriormente se enuncia. Aunado a ello, se describe la importancia del cuento como recurso pedagógico y central de la propuesta; y finalmente, se presenta como tal la propuesta.

5.1 Concepto de taller

De acuerdo con Betancourt, Guevara y Fuentes (2011) un taller:

se basa principalmente en la actividad constructiva del participante. Es un modo de organizar la actividad que favorece la participación y propicia que se comparta en el grupo lo aprendido individualmente, estimulando las relaciones horizontales en el seno del mismo. El papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, asesorar, facilitar información y recursos, etc., a los sujetos activo, principales protagonistas de su propio aprendizaje. Hay una participación activa de los integrantes del taller y una convivencia que permite el desarrollo personal de cada sujeto inmerso en las actividades planteadas. Existe un trabajo cooperativo en el cual, todos los participantes participan activamente. (p. 17).

Hay una participación activa de los integrantes del taller y una convivencia que permite el desarrollo personal de cada sujeto inmerso en las actividades planteadas. Existe un trabajo cooperativo en el cual, todos los participantes participan activamente.

Además, Betancourt, Guevara y Fuentes (2011) mencionan que al taller como:

(...) un medio y un programa, cuyas actividades se realizan simultáneamente al periodo de estudios teóricos como un intento de cumplir su función integradora. Estos talleres consisten en contactos directos con la realidad y reuniones de discusión en donde las situaciones prácticas se entienden a partir de cuerpos teóricos y, al mismo tiempo, se sistematiza el conocimiento de las situaciones prácticas. La ubicación de los talleres dentro del proceso docente (...) se ha graficado de la siguiente manera: Práctica-Taller-Teoría. (p. 20).

Es decir, la teoría siempre funge el rol de sustento en la elaboración de cualquier taller, el cual, invita a trasladar ese conocimiento científico a la práctica, a la realidad en la que se vive. O bien, también puede abordar primeramente la práctica para posteriormente, encauzarla con la teoría y darle un sentido teórico a las actividades realizadas.

Expósito, *et al.* (2001) describen al taller como una estrategia de trabajo activo en donde “se posibilita la construcción de aprendizajes sobre la base de la capacidad y oportunidad que tienen las personas de reflexionar en grupo sobre sus propias experiencias” (p. 15). El trabajo en equipo es necesario para la realización de las actividades planeadas.

En los talleres debe de existir una figura de mediador que se comprometa con el aprendizaje de los participantes. Tanto la persona encargada como los demás sujetos adquieren experiencias nuevas que repercuten en sus vidas y realidades.

Esto es, la teoría siempre funge el rol de sustento en la elaboración de cualquier taller, el cual, invita a trasladar ese conocimiento científico a la práctica, a la realidad en la que se vive. O bien, también puede abordar primeramente la práctica para posteriormente, encauzarla con la teoría y darle un sentido teórico a las actividades realizadas.

Aunado a ello, Gutiérrez (2009) menciona que el taller como estrategia metodológica aporta que habilidades como oír, leer, escribir y hablar:

(...) interactúen y se apoyen mutuamente a fin de desarrollar el pensamiento crítico como parte de su proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar la realidad que lo rodea con todas sus implicaciones, dando prioridad a la razón y honestidad. (s/p).

Además, el taller provee espacios de apertura en donde los participantes pueden reflexionar sobre sí mismos y sus realidades; sobre los temas abordados e invita a la comunicación entre pares.

Ander (1999) sustenta ocho supuestos pedagógicos sobre el taller:

- “Es un aprender haciendo” (p. 11): los talleres dirigidos a poblaciones infantiles se enfocan a fortalecer el conocimiento a partir de la práctica.
- “Es una metodología participativa” (p. 13): la participación activa es un elemento clave en la elaboración de talleres que contribuye al desarrollo de habilidades sociales.
- “Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional” (p. 13): surge el interés de seguir aprendiendo sobre cierta temática y no cerrarse a descubrir nuevos conocimientos.
- “Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario (°) y al enfoque sistémico” (p. 14): al abordar las temáticas, se unen perspectivas interdisciplinarias.

- “La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común” (p. 16): los roles jerárquicos son dejados de lado en la elaboración de actividades durante el taller.
- “Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica” (p. 17): un taller contribuye a contrarrestar diferencias problematizadoras entre la realidad cotidiana y el conocimiento científico; la teoría y práctica; los procesos cognitivos y los afectivos/emocionales.
- “Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas” (p. 18): el taller permite la socialización y trabajo en equipo favoreciendo en uso de distintas estrategias como el intercambio de ideas.
- “Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica”.

Por estas razones, el decidir diseñar un taller como estrategia pedagógica para abordar las temáticas relacionadas con la personalidad y sus componentes como lo son la autoestima, cuidado de sí, capacidad de resiliencia e inteligencia emocional aporta una mirada de trabajar en equipo, respetando las individualidades y los conocimientos previos que tienen sobre sí mismos.

El taller es un recurso que exige a los sujetos involucrados una participación e interacción activa que permean el desarrollo de los mismos a partir de los temas abordados.

Además, un taller permite el involucramiento abierto de sus participantes y tiene la apertura al diálogo sin relaciones jerarquizadas que ayudan a generar un desenvolvimiento más libre y natural. Lo anterior, se relaciona con el enfoque sociocultural, ya que posibilita el trabajo con los pares y da lugar a una mayor comunicación en el espacio áulico. Por consiguiente, radica la importancia del empleo de un taller como propuesta de intervención.

5.2 Marco psicopedagógico que sustenta la propuesta de intervención

La propuesta se sustenta en el paradigma Sociocultural. La importancia de recurrir a esta teoría desarrollada por Vigotsky (2000) es debido al énfasis que hace sobre la importancia de la influencia social en el proceso de aprendizaje y en sí, en todo el desarrollo del ser humano al ser un sujeto social.

5.2.1 Paradigma Sociocultural

El Paradigma Sociocultural describe que los individuos al ser sujetos sociales, se encuentran en constante interacción e intercambio de información con su entorno. El sujeto es mediado por la cultura en el que se encuentra inmerso. La cultura es quien determina los roles y, la sociedad dota de artefactos que contribuyen en el desarrollo del ser humano. El aprendizaje es social al estar determinado por el contexto. Y, a través de esta teoría del aprendizaje, Vigotsky (2000) describe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un ángulo sociocultural que permea dicho proceso.

Por lo anterior, para efectos del diseño de la propuesta de intervención, los conceptos que se recuperaron de la teoría sociocultural, aportan información valiosa para el desarrollo del taller, fueron el lenguaje, la zona de desarrollo real, la zona de desarrollo próximo, la zona de desarrollo potencial, el juego, el uso de la imaginación, la creación literaria y el arte teatral. Estos cuatro últimos como tipos de estrategias para abordar en las actividades.

Por lo tanto, estos elementos son esenciales para el diseño del taller al ser el sustento y valerse de ellos en las actividades propuestas a partir de la lectura de cada cuento como recurso del taller, los cuales, son descritos a continuación.

5.2.2 Zona de Desarrollo Real, Próximo y Potencial

Para que exista una adquisición de conocimiento durante las sesiones del taller, el niño debe atravesar por dos fases previas. De acuerdo con Vigotsky (2000), la primera se refiere a la Zona

de Desarrollo Real que hace alusión a la capacidad del menor para resolver un problema por sí solo. El niño se basa en sus conocimientos previos para realizar alguna tarea establecida.

Posterior a ello, cuando el educador o guía conoce las limitantes y los conocimientos que tiene el infante sobre el tema, se hará presente la Zona de Desarrollo Próximo en donde con ayuda de un andamio el pequeño podrá llegar a la meta. El apoyo es otorgado por una persona que funge como mediadora entre los conocimientos previos y los nuevos. Esto con el objetivo de que, el sujeto pueda realizar alguna tarea relacionada con lo aprendido con la mínima asistencia de la guía para lograr la propia autonomía del individuo y, con ello, logre alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial.

En el desarrollo de las actividades propuestas en el taller se decidió hacer uso del juego, imaginación y creación literaria postulados por Vygotski al ser motivadores de los infantes, por tener un sustento teórico desde la perspectiva que enmarca el taller y por orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada social.

5.2.3 El aprendizaje de acuerdo a la Teoría Sociocultural

Vigotsky (2000) dice que el aprendizaje es una función social. La interacción con los otros y la cultura median el aprendizaje de los sujetos.

Esta idea sustenta el taller al partir de la premisa en que el desarrollo de habilidades afectivas en conjunto con la personalidad de los sujetos tiene influencia del contexto social e historia de vida individual que se confluyen para conformar al individuo.

El aprendizaje al ser una función social es mediado por el profesor o guía. Durante este proceso se ponen en juego los conocimientos previos y el contexto social en el que se encuentran los infantes. Es decir, en el caso de la Casa Hogar, los niños y niñas tienen una gran influencia social y cultural del clima institucional.

Aunado a ella, los menores tienen conocimientos previos sobre las experiencias vividas antes de llegar a la Casa Hogar, siendo estos conocimientos guardados en los esquemas y estructuras mentales a partir de los procesos psicológicos superiores llevados a cabo.

Este aprendizaje tiene una gran relevancia al vivir y estar en contacto con la sociedad. Puesto que, al ser sujetos sociales, el contexto permea el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la cultura, creencias, pensamientos, ideologías, etc. Es decir, los conocimientos adquiridos llevan una carga sociocultural que influye directamente en la manera de ver la realidad.

Este tipo de aprendizaje es fundamental en el desarrollo de la propuesta del taller al tener como elementos a trabajar factores emocionales como la autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia que son construidos internamente en los sujetos pero que conllevan una carga social sobre el entorno y experiencias obtenidas durante el ciclo vital.

5.3 Tipos de comprensión del mundo del niño y su vínculo con el Paradigma Sociocultural

La teoría sociocultural menciona que el aprendizaje tiene una influencia de las situaciones que se desprenden del contexto, las cuales, permean el desarrollo de las habilidades psicológicas personales que contribuyen en la constitución de los componentes socioemocionales (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia) abordados en la propuesta de intervención.

Con base en lo anterior, Egan (1997) “establece cinco etapas progresivas en el desarrollo de la comprensión narrativa de la realidad” (Parellada y Castorina, 2016, p. 135), las cuales, se ponen en juego al momento de trabajar con los elementos antes mencionados:

- Comprensión somática: se refiere a la canalización de emociones y sentimientos al cuerpo. Es la “capacidad de producir actos representacionales intencionados, entendiendo la intencionalidad como la capacidad de dirigir la atención de alguien hacia algo” (p. 135).

- Comprensión mítica: la imaginación es predominante. Las combinaciones binarias son fundamentales en esta etapa.
- Comprensión romántica: existe una relación entre lo real e imaginario.
- Comprensión filosófica: “búsqueda de relaciones entre los sucesos” (p. 136).
- Comprensión irónica: capacidad de cavilar y reestructurar las estructuras cognitivas.

Conforme el infante crece, el tipo de comprensión se va ampliando y reconfigurando. Es decir, esta clasificación está jerarquizada a partir de los procesos cognitivos, sociales y psicológicos que el menor va viviendo.

Al variar las edades de la población eje, los cinco tipos de comprensión se hacen latentes durante el desarrollo del taller. Por ello radica la importancia de tener presente esta clasificación.

5.4 Etapa de desarrollo de los sujetos a los que se dirige el taller

Con base en Vigotsky (2000), los niños y niñas se encuentran en la etapa escolar. Las características más elementales de esta etapa son las siguientes:

- Los infantes son capaces de dominar y modificar su comportamiento a partir de las experiencias e interacción con su entorno.
- Se valen de estímulos externos para la realización de actividades determinadas. Es decir, se apoyan de aquellos recursos sociales que consideran necesarios para lograr cumplir con sus objetivos.
- Se basan en la imitación para el desarrollo de tareas.
- El trabajo colectivo resulta ser más importante que el individual al poseer un significado de colaboración y cooperación. Estar en interacción con los demás contribuye en el proceso de aprendizaje al expandir o contribuir a mirar desde otra perspectiva el conocimiento.

- Los niños logran diferenciar entre el pasado y el presente atribuyéndoles significados diversos.

Durante esta etapa, los infantes comienzan a distinguir entre la fantasía y la realidad. Son conscientes del uso de su imaginación y creatividad para realizar actividades que requieran de esas habilidades. El desarrollo emocional es mediado por el lenguaje que se emplea en el contexto social en el que se encuentran inmersos. Los comentarios y gesticulaciones de los demás sobre el infante repercuten directamente en su desarrollo personal.

Además, durante la etapa escolar, los infantes comienzan a experimentar los tropiezos escolares. El autoconcepto académico comienza a cobrar relevancia y se va formado a partir de las evaluaciones obtenidas. Es decir, durante esta etapa, los niños empiezan a atribuirle significados más sólidos a sus experiencias.

El trabajo entre pares contribuye al desarrollo individual y grupal al favorecer el desarrollo de diversas habilidades sociales como la comunicación, el trabajo en equipo, la sociabilidad y el intercambio de conocimientos.

5.5 El cuento como recurso didáctico para el desarrollo del taller

El principal material pedagógico a utilizar en el taller es el cuento. Egan (2010) menciona que este recurso literario contribuye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser un material interesante para los infantes al estar formado por una estructura sencilla y contener oposiciones binarias llenas de conceptualizaciones afectivas.

Las imágenes que se encuentran en este material didáctico también tienen un papel importante: que los niños se vean reflejados en ellas y que encuentren significados emocionales.

Por ello, “La vinculación entre la imaginación y el conocimiento proviene del aprendizaje en el contexto de las esperanzas, los temores y las pasiones a partir de las cuales ha surgido o en las cuales encuentra esta relación un significado palpable” (Egan, 2010, p. 16).

De acuerdo con Bettelheim (1994), el cuento es un recurso funcional al plantear brevemente una situación problemática que invita al lector y receptor a ponerse en el lugar de los personajes. Esto ocurre de forma inconsciente e incita a buscar soluciones alternativas a lo estipulado en el texto. Gracias a esa proyección, los infantes pueden solventar los conflictos internos que cargan de manera sutil.

De acuerdo con lo anterior, International Board on Books for Young People —IBBY— (1993) menciona que la lectura permite al infante recrear nuevas realidades. Los cuentos invitan a proyectarse en los personajes y con ello, motivarse a pensar en posibles soluciones a sus problemas enriqueciendo a su vez, su mundo interno y desarrollo creativo.

Es decir, el cuento puede utilizarse como recurso terapéutico al existir una relación entre los cuentos y las experiencias humanas. En la realidad, toda persona se enfrenta a distintos escenarios. Es decir, a veces, se tiene contacto con princesas, otras con brujas malvadas o con príncipes, en ocasiones, se debe elegir entre una de todas las puertas o, no se encuentra sentido a la vida.

El contenido de los cuentos se encuentra conformado por un mensaje sobre aprender a abordar un problema en particular. Los personajes viven situaciones complicadas similares a las que toda persona experimenta.

Y, con base en el tipo de solución que el personaje le da a la dificultad que tiene frente, contribuye a que el receptor/lector reflexione sobre las posibles salidas a sus situaciones similares, haciendo que el recurso literario sea un aliciente y motivador para contrarrestar las dificultades que se presenten (Gordon, 1978).

Es decir, el cuento como estrategia terapéutica permite que los sujetos se vean como los actores principales de sus propias vidas y, por ende, sean responsables de sus sentimientos, emociones, pensamientos, etc., a pesar de las circunstancias que vivan en su cotidianidad.

Campillo (2004) expresa que el poder terapéutico de este género literario se encuentra en la utilización del léxico indirecto que tiene un nivel indirecto de significados.

Para esta autora, hay tres niveles de abstracción del cuento. El primero se refiere a la historia; el segundo al tipo de significado atribuido al contenido de la historia y el tercero al nivel interno del contraste de la historia con la realidad que se refiere a la proyección y asociación emocional con el cuento para redireccionar la realidad de acuerdo a lo que se piensa y siente en el momento de la lectura.

Para Campillo (2004) el cuento como herramienta terapéutica tiene cuatro elementos, destacando como primer punto que el niño se interese por escuchar el cuento, por lo que, su selección, debe estar de acuerdo con la edad y necesidades del pequeño. Una vez satisfecha esta circunstancia se deben identificar los siguientes aspectos:

- Propósito de la historia: mensaje implícito en la narración.
- Metáfora: es el mensaje no directo del texto y que a raíz del mismo, el infante comienza a trabajar consigo mismo.
- Trama: desarrolla el fin al que se pretende llegar con la lectura.
- Proceso de cambio: a partir de la metáfora y trama se comienzan a descubrir formas para enfrentar la vida desde una nueva perspectiva emocional.

Ante ello, el uso del cuento es un buen recurso para que los infantes que viven en la Casa Hogar aborden sus emociones, habilidad resiliente, autocuidado y autoestima desde una mirada distinta y

contribuyan en su desarrollo favoreciendo su personalidad. Por consiguiente, a continuación se describen algunas de las funciones que se desprenden de la lectura de este recurso.

5.5.1 Lenguaje

El lenguaje y la acción son fuentes transformadoras de actividades a estructuras cognitivas de las personas (Vigotsky, 2000). El lenguaje es una herramienta fundamental en el sujeto al fungir como organizador del conocimiento y como mediador entre lo nuevo y lo previo. Vigotsky (2000) menciona que:

La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños (...). (p. 53, 54).

Es decir, la importancia del lenguaje y acciones entre los sujetos interrelacionados en un contexto determinado radica en que son mediados por la cultura. Al convivir en cierto contexto, éste aporta componentes sociales que constituyen a las estructuras y esquemas mentales y, por ende, configuran a los individuos a través de costumbres, tradiciones, modos de comprender la realidad, de atribuir significados a los objetos y entorno.

A partir del *lenguaje interno*, el infante puede significarse individualmente y reestructurarse a sí mismo al contribuir “a organizar el pensamiento del niño” (Vigotsky, 2000, p. 138).

Es menester decir que este tipo de lenguaje surge a partir de la interacción social que entablan los sujetos en los contextos en los que se desenvuelven y que es internalizado de forma personal.

5.5.2 *Imaginación*

Para jugar, los infantes hacen uso de su imaginación con el objetivo de crear nuevas realidades o fantasías que les permita llevar a cabo su juego. Además, la imaginación no es ajena a las demás actividades que las personas realizan, puesto que, el ser humano se encuentra en un proceso continuo de desarrollo en donde la imaginación es latente.

La imaginación es propia del ser humano, especialmente de la niñez. A partir de esta actividad, se crean nuevas realidades y por ende, se reconfiguran las estructuras mentales. Existen cuatro vínculos entre la imaginación y fantasía:

- Forma de relación entre fantasía y realidad: al imaginar, el niño se vale de experiencias del mundo verdadero. La “imaginación puede crear nuevos grados de combinación, mezclando (...) elementos reales (...) combinando después imágenes de fantasía” (Vigotsky, 1999, p. 6). A partir de la imaginación, los niños pueden crear nuevas realidades con base en sus anhelos y experiencias previas. La imaginación y fantasía invita a las personas a instaurar nuevos mundos.
- Creación de fantasía con base en la mera realidad: es decir, “la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano (...)” (Vigotsky, 1999, p. 7).

Con base en la fantasía, el ser humano es capaz de entablar vínculos entre lo utópico y lo real. Los cuales, pueden llegar a fungir como andamios para la regulación del desarrollo humano.

- Enlace emocional: en la elaboración de imaginarios, el niño tiende a diseñarlos con base en emociones, sentimientos y estados de ánimo. Es decir, existe una “expresión interna (...)” (Vigotsky, 1999, p. 7) entre lo imaginario y lo real.

- Las representaciones cobran realidad: al tener un vínculo con el estado emocional del individuo, este estado toma relevancia al influir en las creaciones de los infantes.

Con base en estos vínculos, el niño se encuentra inmerso en una posibilidad de ser creador a partir de su propia imaginación. En ella, existe una “percepción externa e interna que sirve de base a nuestra experiencia” (Vigotsky, 1999, p. 11).

5.5.3 Creación literaria

Aparte de que la imaginación es utilizada en el juego, también lo es en la creación literaria de cualquier persona. Por consiguiente, todo anhelo, ilusión, deseo, necesidad e interés puede ayudar a impulsar a la actividad creadora del infante.

Con ello, se desarrolla una capacidad para realizar creaciones literarias en los niños que se encuentran en la etapa escolar. En dicha etapa, el dibujo es sustituido por el “arte literario (...)” (Vigotsky, 1999, p. 21) cuyo arte, debe de ser motivado al concebir que “la tarea consiste en infundir en el niño el deseo de escribir y ayudarlo a dominar los medios de hacerlo” (Vigotsky, 1999, p. 23). Por ello, es importante cultivar este arte en la infancia al fungir como una herramienta para el desarrollo óptimo de los menores. Vigotsky (1999) plantea que:

El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan sólo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento

de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre. (p. 35).

En las actividades que se solicita hacer uso de la creación literaria se brinda apertura a la expresión de las emociones, sueños, sentimientos, tristezas y experiencias a través del lenguaje escrito, el cual, potencializa el aprendizaje de los infantes al ser un elemento innovador e íntegro al entrelazar la imaginación con la creatividad y el lenguaje.

5.5.4 Arte teatral

Dentro de la creación literaria existe la dramatización que permite que los niños actúen conforme a un vínculo con la historia personal. Es decir, que esa creación literaria no quede solamente en lo plasmado a través del lenguaje escrito, sino que, se materialice ejecutándolo. Para ello, Vygotski (1999) sostiene que:

El niño mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea. Con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea el niño las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede a (sic) los mayores. El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente. (p. 35).

En la representación teatral se combinan diversos tipos de arte infantil: decoración, escenografía, conversación, actuación y la utilización del lenguaje. El teatro representa un tipo de enseñanza y aprendizaje que vincula tanto el movimiento del propio cuerpo así como el respeto hacia la imaginación del niño.

En concordancia con estos elementos propuestos por Vygotski, Egan y Judson (2012) explican que algunas de las herramientas cognitivas sobre la oralidad son:

- “estructuración de la historia/ relato” (p. 12).
- “estructuración de historias/relatos para dar forma a los hechos” (p. 12) que se basa en narrar lo escrito.
- Forma en que los infantes ordenan su realidad.

Además, existen oposiciones binarias en la elaboración de guiones teatrales y en cuentos, por ejemplo, tienden a considerar lo bueno/malo, negro/blanco, sol/luna, día/noche, etc., que resultan imprescindibles al momento de la elaboración escrita al exteriorizar su percepción sobre el mundo y sobre sí mismo.

Por lo tanto, estos elementos descritos resultan ser enriquecedores en la elaboración del taller ya que gracias a ellos, las actividades cobran un sentido crítico y teórico. Todo ello sustentado desde una misma mirada es decir, desde el enfoque sociocultural.

5.5.5 El juego como recurso en el aula

Durante el juego, el niño hace uso de su imaginación para crear realidades que le permiten desenvolverse como quisiera. Vigotsky (2000) sostiene que:

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. (p. 148).

A través del juego, el niño desata situaciones imaginarias que le permiten significar la realidad al operar con significados distintos de lo que la cultura le ha impuesto.

El juego se puede considerar como un factor del desarrollo evolutivo del sujeto; impulsa a imaginar nuevas realidades; a respetar reglas y principalmente, contribuye a realizar “transformaciones internas (...)” (Vigotsky, 2000, p. 154) al no limitarse a revivir vivencias.

Sino que, invita a la reelaboración de esas experiencias a través de la creación de nuevas realidades que proyectan sentimientos, necesidades y emociones del mismo infante (Vigotsky, 1999).

El juego es un elemento clave en el desarrollo personal de todo ser humano al invitar a los menores a asumir roles ajenos a ellos y a exteriorizar aquellos sentimientos y emociones o pensamientos que guardan los pequeños.

5.6 La lectura en voz alta como estrategia para orientar las sesiones del taller

A pesar de la existencia de la multiplicidad de autores que abordan el tema de las estrategias de lectura, para efectos de esta propuesta de intervención, se recuperará a Swartz (2010) debido a la importancia que le proporciona a la lectura en voz alta.

La lectura en voz alta es llevada a cabo por el guía. A partir de ella, todos infantes disfrutan y aprenden al mismo tiempo al beneficiar a los oyentes sin importar su edad. El guía orilla a los niños y niñas a “pensar en voz alta” (Swartz, 2010, p. 53) al invitarlos a expresar sus sentimientos, pensamientos e ideas que tienen en el momento de escuchar el texto. Esto es,

Las preguntas de los alumnos, las observaciones y reflexiones acerca del texto deben ser muy valoradas por parte del maestro, quien entiende que estos comentarios, lejos de ser una interrupción o una distracción a la lectura, son una evidencia de los involucrados que ellos están en escuchar el texto que se les está leyendo (Swartz, 2010, p. 54).

Por ello, es necesario crear un ambiente de confianza. Los infantes pueden dejar la monotonía de sentarse en las sillas para hacerlo en el piso, por ejemplo. Esto los beneficiará y motivará durante las sesiones.

De acuerdo con Swartz (2010), existen diversas ventajas sobre la lectura en voz alta, por ejemplo:

- Facilita el aprendizaje sobre la lectura: el niño proporciona significados a la lectura.

- Amplía el léxico: gracias a la lectura, los niños pueden apropiarse de palabras nuevas.
- Distinción entre lenguaje oral y escrito: los infantes desarrollan la habilidad de distinguir entre lo oral y escrito gracias a los signos que se utilizan, por ejemplo.
- Favorece los esquemas cognitivos: los menores que se encuentran en contacto con la lectura, tienen mejor comprensión del mundo.

A partir de la descripción de la importancia sobre este tipo de lectura, a continuación se puntualizan algunas estrategias necesarias a llevar a cabo durante el taller.

- Antes de la lectura:
 - El guía debe de realizar una lectura previa a la sesión y al cuento a abordar.
 - El guía debe de establecer pautas de conducta que contribuyan a llevar en orden la actividad. Entre esas pautas se encuentran: mencionar que se debe de levantar la mano para participar, escuchar y respetar los puntos de vista de los demás y en donde deberán sentarse al comenzar.
 - Realizar una breve introducción sobre el cuento contribuirá a despertar el interés y motivación de los infantes.
- Durante la lectura:
 - Mostrar el cuento en todo momento. Las imágenes son esenciales para propiciar el aprendizaje y continuar con el interés en los infantes.
 - Leer respetando los signos que se encuentren en el texto.
 - Realizar pausas para hacer preguntas sobre el cuento. Ello permitirá que los niños hagan una conexión entre su vida personal y lo que se lee en el libro.

- Responder a las dudas y/o comentarios de los menores contribuirá en el logro de los objetivos establecidos en cada sesión.
- Aclarar aquellas palabras que resulten desconocidas para los oyentes.
- Realizar continuamente relaciones de la vida personal con los sucesos del cuento ayudará a tener mejores aprendizajes.
- “dirigir la discusión antes, durante o después de la lectura” (Swartz, 2010, p. 63) aporta a que los niños establezcan relaciones entre la vida real y lo leído.
- Tener en cuenta los objetivos a lograr es imprescindible para generar verdaderos cambios internos en la población.
- La duración de las actividades dependerá de factores como la edad, interés, motivación, etc. de la población.
- La lectura del cuento puede ser dos o más veces. Ello no significa fracaso.
- Después de la lectura:
 - Los cuentos pueden quedar al alcance de los niños para que ellos puedan hacer uso de estos materiales y con esto, se generen mayores aprendizajes.
 - Realizar actividades que refuercen lo aprendido en la lectura, fortalecerán sus conocimientos.

Por lo tanto, hacer uso de estrategias de lectura como las descritas contribuirá en el aprendizaje de la población eje. Haciendo que los objetivos específicos sean más fáciles de lograr.

5.7 La motivación como componente necesario en la ejecución del taller

Al considerar que etimológicamente, la motivación invita a estar en movimiento, se puede llegar a comprender la importancia que tiene en el aula o en cualquier espacio en el que se propicie

el aprendizaje. Cuya motivación, tiene la misma importancia tanto en el quehacer docente como en el estudiante o aprendiz.

En ocasiones, como educador o guía se trata de imponer el punto de vista sobre el alumno, produciendo que éste último se sienta intimidado o sin ganas de participar activamente en las actividades.

Por ello, a partir de la presente propuesta, se invita al guía a generar un clima forjado a partir de la confianza y sinceridad. En el que la persona que lleve a la ejecución el taller tenga presente que trabajará con personas menores de edad que al igual que ella, han tenido un sinnúmero de experiencias dolorosas para con ello, “(...) crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo con cada integrante del grupo y con el conjunto que constituye la clase” (Muñoz, 2004, p. 100).

Pues, como lo mencionan Bonetto y Calderón (2014), cuando los estudiantes y en sí, cualquier persona se siente motivados y en confianza, realizan las actividades asignadas con mayor ímpetu e interés en comparación de aquellos que interactúan en sitios poco empáticos.

La motivación no sólo se refiere a lo conductual. Sino que, también tiene gran influencia en lo cognitivo. Es decir, “la motivación se incrementa cuando los estudiantes perciben que están haciendo progresos en su aprendizaje y, a su vez, se establece que los alumnos más motivados, son los que muestran una mayor predisposición para comprometerse con lo que aprenden” (Bonetto y Calderón, 2014, s/p.).

Herrera (2008) enuncia que hay tres tipos de motivación dentro de cualquier aula o comunidad de aprendizaje:

- El primero se refiere al *antes* de la actividad, es decir, se debe de comenzar a activar el interés a través de los conocimientos previos, por ejemplo.

- El segundo hace alusión al *durante* la actividad, que se refleja cuando se siguen realizando preguntas sobre el tema, aclarando dudas, realizando el trabajo en equipos e individualmente. Es decir, para que exista una motivación durante las sesiones, se deben de realizar actividades que no sean monótonas.
- El último tipo de motivación es el que se ejecuta *después* de la actividad a través de comentarios que favorezcan el desarrollo personal de los estudiantes –en este caso, infantes que viven en la Casa Hogar– y con ello, sus emociones y autoestima, resiliencia, inteligencia emocional y cuidado de sí sean fortalecidos.

La motivación extrínseca e intrínseca juegan roles importantes durante los tres momentos de motivación antes mencionados. Gracias a la extrínseca los infantes pueden llegar a sentirse en armonía y con ello, comenzar a motivarse a sí mismos durante las actividades dando paso a la intrínseca.

Con base en lo anterior, la motivación es un elemento clave que se pone en juego durante todas las sesiones del taller. El objetivo de que se encuentre latente es contribuir en el desarrollo socioemocional de los infantes.

5.8 Propuesta de intervención: Objetivos, preguntas indagatorias del taller, aprendizajes esperados, hipótesis de solución, tipos de contenidos y tabla descriptiva

5.8.1 Objetivo general

Los niños y niñas que viven en una Casa Hogar de la Ciudad de México fortalecerán la construcción de su personalidad con base en algunos de sus componentes (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia) a través de la lectura del cuento y actividades derivadas del mismo.

5.8.2 Objetivos específicos

- Fortalecerán su autoestima.
- Revitalizarán el desarrollo de su inteligencia emocional.
- Beneficiarán su capacidad de resiliencia.
- Favorecerán el cuidado de sí mismos.

5.8.3 Aprendizajes esperados

- Los infantes se reconocen a sí mismos como individuos valiosos e importantes.
- Los niños y niñas sean capaces de expresar sus emociones y sentimientos sin lacerar a alguien más.
- Los participantes empaticen con las emociones ajenas.
- Los niños y niñas se respetan a sí mismos y a su entorno.
- Los menores cuidan de su contexto y de sí mismos.
- Los infantes reconocen al cuento como aliciente emocional.

5.8.4 Premisa que guía la propuesta de intervención

Si la personalidad de los niños y niñas de la Casa Hogar se encuentra vulnerada a partir de las experiencias vividas, entonces se fortalecerá a través del desarrollo de las actividades diseñadas en la propuesta de intervención utilizando como herramienta principal al cuento.

5.8.5 Tipos de contenido: conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales

Los tipos de contenidos a trabajar durante la intervención son: conceptual, procedimental, actitudinal y transversal.

Referente a los conceptuales, definidos como aquellos conceptos, ideas, leyes, etc., (Latorre, 2017) que no deben ser memorizados sino que, se comprenden y se les atribuye un significado sin estar obligado a ser pensado como universal. Son recuperados principalmente, en la primera y

última sesión para abordar los componentes socioemocionales a trabajar durante el taller. Aunque, durante las demás sesiones, se recuperan los conocimientos previos sobre ellos.

Los contenidos procedimentales son alusivos al saber hacer. Es decir, “Este conocimiento se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y procedimientos ordenados y orientados a la consecución de un fin...” (Latorre, 2017. p. 5). Si bien, aunque no se pretende enseñar procedimientos para realizar las actividades debido a que la libre expresión artística es lo esencial de la propuesta.

Los contenidos actitudinales comprendidos como aquellas organizaciones duraderas “de procesos emocionales y cognitivos con respecto a algún aspecto de la realidad del individuo” (Latorre, 2017, p. 7), son el objetivo de la propuesta. Al tener como fin que los niños y niñas de la Casa Hogar favorecerán su personalidad a partir de algunos de sus componentes socioemocionales, este tipo de contenidos son los que rigen el taller.

Sobre los transversales se puede mencionar que facilitan que la propuesta de intervención se acerque a la realidad y se introduzcan problemáticas cotidianas a partir de la estrategia de lectura que se sugiere. “Los temas transversales no sólo han de llevar al cambio de conducta personal, sino a la transformación del entorno, al compromiso con el cambio social...” (Orsini, 2004, p. 102). Este tipo de contenidos son abordados de manera implícita en la propuesta pero son expresados en el actuar y convivencia de los participantes, contribuyendo de esta forma, a partir de un enfoque humanista en lo estipulado en la Nueva Escuela Mexicana sobre la educación integral en cualquier contexto en el que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo anterior, los contenidos conceptuales principales son:

- Autoestima.
- Inteligencia emocional.

- Resiliencia.
- Cuidado de sí.

Los contenidos procedimentales son:

- Reconocimiento de sí mismo.
- Reconocimiento de las propias experiencias a partir de la elaboración de cuentos.
- Construcción de habilidades para encarar adversidades.
- Elaboración de cartas.
- Realización de dibujos que representen las emociones propias.
- Escritura para el reconocimiento y aceptación de cualidades y defectos.

Finalmente, los contenidos actitudinales son:

- Autorregulación de emociones.
- Valorar y respetar las emociones propias y ajenas.
- Autoreconocimiento a partir de la autoestima.
- Fomentar el cuidado de sí mismo y de los demás.
- Expresarse con empatía y respeto.
- Saber afrontar las adversidades.
- Vivir en armonía.
- Trabajar en equipo.

5.8.6 Tabla descriptiva del taller

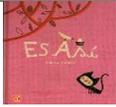
Con base en los elementos socioemocionales a trabajar, se pretende que los infantes que habitan la Casa Hogar favorezcan el desarrollo de su personalidad desde un enfoque humano en el que se reconozcan como seres únicos pese a las circunstancias vividas. Los cuales, tienen emociones y sentimientos que deben de ser reconocidos y aceptados con respeto.

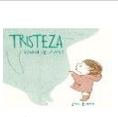
A su vez, esta propuesta apuesta porque los infantes además de reconocerse, aprendan a hacerlo con los demás y que comprendan que al igual que ellos, toda persona tiene una carga emocional y experiencias de vida que influyen tanto positiva como negativamente en el desarrollo personal.

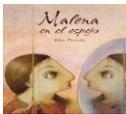
Es necesario acotar que se recuperaron tres actividades de la investigación realizada en licenciatura, titulada “Favorecimiento de la autoestima por medio de cuentos para tercer grado de preescolar” (Mendoza, 2017) al contener información que contribuye en el logro de los objetivos establecidos en el taller. Dichas actividades fueron adaptadas a las necesidades de la población y a los objetivos. El taller se encuentra después de los anexos de la investigación y contiene al final el *Libro de cuentos* abordados en las sesiones.

Por ello, se presenta una breve descripción del contenido del taller (Tabla 2). Las sesiones de la propuesta se encuentran divididas en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), sin embargo, para efectos de la siguiente tabla sólo se describe la actividad central (desarrollo). En cuanto a la evaluación, al ser de tipo formativa se va registrando evidencia acorde a cada sesión:

Tabla 2. Descripción de las sesiones del taller

Título y duración	Objetivo específico	Cuento	Materiales	Actividad	Evaluación
1. Lo mejor de mí Actividad introductoria (60 min.)	El infante podrá definir conocimientos sobre los componentes socioemocionales: autoestima, cuidado de sí, resiliencia, inteligencia emocional y resiliencia a través de una breve descripción del significado de cada componente.	No aplica	Hojas blancas, de colores o cartulinas, plumones o crayolas, colores, bolígrafos.	Dibujarán un autorretrato. Alrededor escribirán sus cualidades. Se colocarán en alguna pared las cartulinas/hojas y los demás participantes pasarán a escribir alguna cualidad que reconozcan en sus compañeros. Se revisarán conceptualmente los componentes socioemocionales a abordar durante el taller.	Se sugiere comenzar a escribir en el diario de campo todo lo ocurrido durante la sesión. Las preguntas realizadas sirven para evaluar los conocimientos previos sobre las temáticas.
2. Mi caja especial (75 min.)	El niño (a) comenzará a fortalecer su inteligencia emocional. Los niños y niñas empezarán a favorecer su autoestima.	 La Caja de artefactos (Rojo, 2015).	Cuento, cartulinas, hojas, colores, plumones, diamantina, pegamento, oraciones y caja.	Invitar a la reflexión sobre aquellos objetos que podemos utilizar en situaciones complicadas... Cada niño elabore su caja especial con los materiales que deseen utilizar. En hojas, deberán de dibujar aquellos objetos o nombres de personas que les ayudan a mirar la salida cuando tienen experiencias complicadas.	Se sugiere realizar anotaciones en el diario de campo sobre lo sucedido en la sesión. En esta herramienta, se puede anotar tanto las conductas de los infantes así como la de sí mismo como promotor de cambio. El llenado del guion de observación puede servir para seleccionar y tener presente las conductas particulares de cada participante.
3. Adiós (60 min.)	El infante fortalecerá la capacidad de resiliencia con apoyo del uso de su inteligencia emocional y cuidado de sí.	 Es Así (Valdivia, 2010)	Cuento, hojas de papel, plumas, lápices, video.	En una hoja escriban una carta en la que se despiden de esa persona u objeto que ya no está con ellos físicamente. Podrán escribir lo que ellos quieran en sus cartas. Después de un rato, cada niño pasará y decidirá si me la entrega o la rompe para tirarla y de esa forma, despedirse totalmente.	Realizar anotaciones sobre lo sucedido durante la sesión. Utilizar el guion de observación para anotar conductas.
4. Retrato mis emociones (70 min.)	El infante reconocerá sus emociones y fortalecerá. El niño fortalecerá su capacidad resiliente.	 El árbol rojo (Tan, 2001).	Cuento, pinturas de colores de agua, cartulinas o papel kraft, pinceles, video.	Cada infante elegirá un color de pintura y dibujará algo que represente sus emociones que generó el cuento y las fortalezas que tienen y que han utilizado durante su vida.	Se utilizará el diario de campo para anotar lo acontecido durante la sesión. El guion de observación será de utilidad para llevar un registro sobre los avances conductuales. Por ello, se sugiere hacer uso de él para anotar lo observado durante la sesión.

<p>5. Soy único (80 min.)</p>	<p>El menor favorecerá su autoestima. Las niñas y niños reconocerán sus habilidades y destrezas contribuyendo en la multidimensión de su autoestima. Los infantes fortalecerán su capacidad de resiliencia. Los participantes reforzarán su autocuidado.</p>	 <p>Yo no soy un conejo (Márquez y Colombo, 2014)</p>	<p>Cuento, lápices y hojas.</p>	<p>En las hojas a repartir dibujarán dos columnas; la primera está destinada a enlistar las habilidades, virtudes y aspectos positivos que los definan. En la segunda, escribirán las debilidades y defectos que reconocen tener. Indicar que esta lista la guardarán en su caja especial y la revisarán cada vez que sea necesario.</p>	<p>Registrar en el diario de campo todo lo sucedido durante la sesión es importante para la evaluación final. Las observaciones registradas deben de contener tanto lo referente a los participantes así como lo sentido por parte del promotor de cambio.</p>
<p>6. Cuidándome, cuidado a los demás (120 min.)</p>	<p>Los menores acercarán el cuidado de sí. El infante acrecentará el desarrollo de su inteligencia emocional. Los niños y niñas reconocerán la importancia de la autoestima. Los infantes fortalecerán su capacidad de resiliencia.</p>	 <p>Rosa y la banda de los solitarios (Gutman, 2016)</p>	<p>Cuento, papel craft o cualquier otro tipo de papel que se tenga, plumones, cinta adhesiva, plumones, colores u otros recursos que se tengan al alcance, video.</p>	<p>Realizar dos representaciones teatrales cortas. El primer equipo hará la representación del cuento con una solución alterna a lo leído. El segundo realizará una obra acorde a alguna situación similar que hayan vivido o imaginen, el final será acorde a una solución que pudieran haber tenido en ese momento de la experiencia o que inventaran a partir de su historia de vida. Al concluir las obras de teatro, cada niño deberá mencionar como se cuida a sí mismo y a los demás.</p>	<p>Se debe de registrar en el diario de campo lo acontecido durante la sesión para llevar un seguimiento de los avances de los participantes. Hacer uso de la lista de cotejo con indicadores respecto a las acciones, participación, trabajo en equipo, etc. de los infantes.</p>
<p>7. Hola y adiós tristeza (85 min.)</p>	<p>El infante fortalecerá su habilidad resiliente. El niño y niña reconocerán y favorecerán su inteligencia emocional.</p>	 <p>Tristeza. Manual de Usuario (Eland, 2018).</p>	<p>Cuento, silla</p>	<p>Poner una silla frente al niño y preguntarle si ha sentido tristeza, reiterar las preguntas acerca de ¿por qué sentiste tristeza? ¿aún sientes tristeza? Indicar al niño que comience a identificar sin miedo aquellas razones por las que se ha sentido así y que las imagine en la silla. Al imaginarlas en la silla, el niño deberá de despedirse de ellas.</p>	<p>Registrar en el diario de campo lo acontecido durante la sesión. Cabe recordar que, esas anotaciones se pueden ir haciendo conforme transcurren las actividades sin olvidar a los participantes.</p>
<p>8. Soy (120 min.)</p>	<p>Los infantes reconocerán y fortalecerán su autoestima. Los menores acercarán el cuidado de sí. Los niños y niñas reconocerán el valor de cuidar a los demás.</p>	 <p>Quiero ser la que seré (Molina, 2017).</p>	<p>Cuento, hojas, colores, lápices, bolígrafos.</p>	<p>Los pequeños realizarán un cuento sobre una situación similar a la de María del Carmen que hayan vivido. Los sujetos leerán sus respectivos cuentos en voz alta. Preguntar: ¿cómo te sentiste en ese momento? Ahora que ya es parte de tu pasado, ¿qué sientes?</p>	<p>Las respuestas contribuyen en conocer los avances de los participantes. Redactar lo sucedido durante las actividades en el diario de campo contribuye en tener un registro de lo acontecido y con ello, visibilizar si existió un aprendizaje. El guion de observación contribuirá en tener registro de las conductas de los infantes.</p>
<p>9. Aprendo a enfrentar las críticas</p>	<p>El infante acercará su autoimagen. El niño y niña reconocerán la dimensión físico-corporal de la autoestima de sí mismos.</p>	 <p>Malena Ballena</p>	<p>Cuento, hojas blancas, colores, cinta adhesiva, ballenas de papel, video y enunciados</p>	<p>Pegar unas imágenes de ballenas en la pared y leeré unos enunciados. Cada niño dibujará en tamaño pequeño la imagen y escribirán el número de ballena que elijan.</p>	<p>Tomar nota en el diario de campo sobre lo sucedido durante la sesión para el análisis de los avances que se obtuvieron. Utilizar el guion de observación.</p>

(60 min.)	El menor fortalecerá su autoconcepto. El niño (a) acrecentará su inteligencia emocional. El infante ampliará la importancia del cuidado hacia sí mismo.	Malena Ballena (Cali, y Bougaeva, 2010).	que se encuentran en el material de la sesión.	Cada infante mostrará y explicará porque eligió esas ballenas a partir de una reflexión sobre sí mismo.	
10. Me quiero y acepto (60 min.)	El infante acercará su autoimagen El niño y niña reconocerán la dimensión físico-corporal de la autoestima de sí mismos. El menor fortalecerá su autoconcepto. El niño (a) acrecentará su inteligencia emocional. El niño ampliará la importancia del cuidado hacia sí mismo.	 Malena en el espejo (Ferrándiz, E., 2014).	Cuento, espejo, colores, hojas, lápices.	Cada infante pasará al mirarse en el espejo. Posteriormente regresarán a sus lugares a dibujar lo que no les gusta en una hoja y lo que sí les agrada de sí mismos en otra. Al finalizar, cada uno reflexionará sobre sus respuestas y escribirá debajo de ellas las razones por las que dibujaron eso.	Anotar en el diario de campo lo sucedido durante la sesión. Utilizar el guion de observación para registrar lo observado y refuerce lo escrito en el diario.
11. Las personas que quiero (70 min.)	El infante acrecentará el desarrollo de su inteligencia emocional. El menor fortalecerá el cuidado de sí. El niño acercará la dimensión afectivo-social de la autoestima.	 A veces (Rueda, 2012).	Cuento, video, hojas, acuarelas, agua.	Después de la lectura y de la actividad de inicio, los infantes dibujarán a aquellas personas que son importantes para ustedes y aquellas que les han demostrado que ustedes lo son para ellas.	Escribir en el diario de campo lo sucedido durante la sesión. Utilizar el guion de observación para registrar las conductas de los infantes. Las preguntas contribuyen en conocer si han existido avances en su construcción de componentes socioemocionales.
12. Cerrando el taller (60 min.)	El infante reconocerá la importancia de la autoestima, cuidado de sí, inteligencia emocional y capacidad de resiliencia en su ciclo de vida.	No aplica	Plumones, papel bond, hojas, autorretrato de la primera sesión.	Descripción de lo aprendido durante las sesiones. La actividad se plantea realizar en equipos. Se pedirá a cada infante que elabore una carta en donde escriba lo que siente por sí mismo, consejos para salir adelante ante adversidades y para autorregular sus emociones, así como para autocuidarse y cuidar a su entorno.	Anotar en el diario de campo lo sucedido durante la sesión. Utilizar el guion de observación para registrar lo observado y refuerce lo escrito en el diario. La sesión contribuirá a conocer si se lograron cumplir los objetivos plasmados durante las actividades pasadas o no.

Conclusiones

A raíz del diagnóstico elaborado en la población de la Casa Hogar y con base en la revisión de algunas investigaciones que se han realizado en estos contextos, se ha podido demostrar la importancia de abordar las temáticas referentes al desarrollo de factores socioemocionales que influyen directamente en el desarrollo de la personalidad de sujetos que viven en orfanatos.

Investigadores, como los citados en este documento, que estudian lo relacionado con el desarrollo de la personalidad y factores socioemocionales recomiendan no restringir la educación de los estudiantes al aprendizaje de contenidos meramente curriculares como los que se enseñan en las aulas. Sino que, apuestan por ir más allá de ello, debido a que todo proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra permeado por aquellas experiencias que los alumnos viven en su cotidianidad y que por ende, repercuten directamente en su desenvolvimiento y aprendizaje.

Es decir, si una persona carece tanto de motivación para estudiar así como del reconocimiento de sí mismo, la capacidad cognitiva para aprender no será suficiente al minimizarla y compararse habitualmente con los demás. Como resultado, podría sentirse menos importante y capaz, aunque sea un imaginario creado a raíz de sus experiencias y percepción propia, siendo un claro ejemplo de estas últimas descripciones, la población estudiada.

Contribuir en el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas que viven en la Casa Hogar es un trabajo fundamental para que estos infantes se aprendan a valorar y a reconocer como seres humanos únicos y con derecho a ser amados, pese a las circunstancias que aunque no eligieron vivir, forman parte de sus experiencias.

De modo que, desarrollar una autoestima sana, reconocerse y sentirse valioso, cuidarse a sí mismo, tener inteligencia emocional para saber actuar ante críticas poco constructivas y hacer frente a situaciones adversas que no están en las propias manos, son componentes primordiales

que todo ser humano debe de forjar a lo largo de su vida siendo, durante la infancia cuando se comienza con su construcción.

Es necesario recordar que las personas desde que nacen se hacen acreedores de derechos y por ende, los menores son sujetos de derecho. Aunado a esta idea, es importante reflexionar que tanto el autocuidado, como la capacidad de resiliencia, autoestima e inteligencia emocional son factores que, de acuerdo con diversos documentos emitidos por la CNDH y UNICEF, deben de ser forjados en los ámbitos educativos del país. Esto, a través de programas que beneficien a las poblaciones infantiles y con ello, se erradique en la medida de lo posible, la violencia hacia los menores y a su vez, éstos rompan con patrones de conducta negativa o disruptiva.

Por consiguiente, es necesario fijar la atención en este tipo de contextos, que si bien resultan ser ajenos para muchas personas al no tener ningún tipo de contacto, es necesario centrar la atención a estos lugares para disminuir las desigualdades, principalmente, las de tipo emocional. Y, aunque no se erradiquen totalmente, se invita a ser conscientes sobre el requerimiento de una ardua labor para contribuir en el desarrollo personal de los infantes que viven en estas instituciones.

Los hallazgos de este estudio permiten resaltar la importancia de realizar investigaciones educativas que no se cierren a las estancias o problemáticas suscitadas en el aula. Por el contrario, de una forma macro, se deben identificar los sectores donde la vulnerabilidad social segrega a individuos que requieren apoyo para desarrollarse tanto personal como académica y socialmente.

Con base en lo anterior, es de vital importancia diseñar programas educativos sobre aspectos emocionales que permitan mirar a las personas como seres humanos y no únicamente como estudiantes, docentes o algún otro rol que desempeñen. Asimismo que les ofrezca un nuevo panorama en donde puedan expresarse de manera libre, conocerse a sí mismos, pensar en los demás y construir espacios que posibiliten su desarrollo integral.

Para ello, es importante ser conscientes de que todos traen consigo experiencias de vida que se ponen en juego en todo momento y que es justamente eso, lo que los convierte en seres humanos únicos. Partir de esa premisa posibilitará nuevas formas de convivencia, de comprenderse y posicionarse en el mundo desde una nueva perspectiva.

Concebir al cuento como un recurso pedagógico y terapéutico es una sugerencia para realizar este tipo de propuestas, ya que la lectura de libros que evoquen estos temas invitan a tener reencuentros consigo mismos entrelazados con las historias plasmadas en sus textos, haciendo que, se trabaje internamente y se conciba la realidad desde otros ángulos.

Por otro lado, es necesario mencionar que el desarrollo de este proyecto de investigación conllevó un arduo proceso de cavilación. Encontrarse con los infantes en el contexto que funge como su hogar y escuchar sus pensamientos, historias, su estado emocional fracturado o débil, resultó ser el motor para poder hacer algo que contribuirá, de alguna forma, a comenzar a reconstruir su desarrollo emocional.

Otro aspecto que le atribuye relevancia a esta investigación oscila en la situación que actualmente se está viviendo sobre la pandemia. Se considera con mayor relevancia el educar las emociones y fortalecer el desarrollo socioemocional en todo ser humano. Pues si bien, ha sido complicado para muchos el estar aislados por la falta de autoconocimiento, realizar intervenciones e investigaciones que beneficien a las poblaciones en vulnerabilidad, en este caso, los orfanatos, es indispensable para que los niños y niñas que viven ahí, puedan encontrarle sentido a sus vidas y en estado de soledad, traten de regular sus emociones y no caigan en alguna situación que los perjudique emocionalmente.

En cuanto a la hipótesis y objetivos de la investigación es importante para dar luz sobre lo revisado. Para ello, recordar que la hipótesis de investigación fue que:

- Los niños y niñas que habitan la Casa Hogar al encontrarse en estado de orfandad o abandono han desarrollado su personalidad en conjunto con los factores socioemocionales que la integran (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia) de manera precaria al adolecer del núcleo familiar central que contribuya a su desarrollo personal y social.

Se puede enunciar que se corroboró al entrelazar la teoría, el estado del arte y lo encontrado en la recolección de datos a partir del diagnóstico. Esto, debido a que existe un entrecruce en la información en cuanto a que las personas que adolecen de un nicho emocional seguro, van configurando su desarrollo de manera precaria debido a las situaciones que viven. Siendo de esta forma que, la hipótesis sobre relevancia en la realidad.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos y preguntas de investigación:

- Explicar la situación que viven los niños y niñas albergados en una Casa Hogar.

Fue una experiencia gratificante, ya que convivir con estos infantes brindó la apertura a mirar y comprender su realidad así como documentarla para todos aquellos que estén interesados en el tema. Por consiguiente, este objetivo se llevó a cabo a partir de la estancia en la institución. No obstante, se reconoce que al contemplar una única población queda restringida esta interpretación, aunque, derivado de las revisiones teóricas, se da luz a reflexionar que estas poblaciones no viven situaciones muy diferenciadas.

- Interpretar el desarrollo personal y emocional de los niños y niñas que viven en la Casa Hogar “X” de la Ciudad de México.

A partir de la ejecución de las observaciones, se pudo vislumbrar su desarrollo personal y emocional de los participantes. En cuanto a la aplicación de la entrevista semiestructurada, si bien, fue un instrumento muy enriquecedor para elaborar el diagnóstico, se considera

que quedó un poco débil en cuanto a los resultados debido a que las respuestas fueron proporcionadas con el director de la institución, dejando de lado la voz de los infantes ya que al ser menores de edad, se me restringió realizar preguntas a los niños y niñas. No obstante, en el momento de realizar la aplicación de la escala de autoestima, al preguntarles *¿cómo estás?* Los infantes comenzaban a expresar su sentir, siendo esta información, la que también ayudo a comprender su realidad y desarrollo emocional.

- *¿Cómo influye socioemocionalmente el cuento en los infantes?*

Pese a la teoría que sustenta el uso del cuento en esta investigación, lamentablemente no se constató debido a que después de un tiempo, se negó el acceso a la institución.

- *¿Qué consecuencias emocionales resultan de vivir alejado del núcleo familiar en la infancia? y, ¿cómo perciben su estado emocional los menores que viven en la Casa Hogar?*
- Estas preguntas van de la mano con lo expuesto sobre los objetivos ya que se respondieron a partir de la aplicación de los instrumentos y de su interpretación. Por consecuente, se reafirma que las personas que viven en el escenario seleccionado tienen un desarrollo emocional precario que influye directamente en su ciclo de vida. Su autoestima, autocuidado, capacidad de resiliencia e inteligencia emocional se ven afectados por las situaciones que han vivido a sus cortas edades.

Como se ha reiterado, por el momento, dicha propuesta se queda solamente plasmada en este documento pero, se contempla que a mediano plazo, se lleve a la implementación en alguna institución con características similares para contribuir en el desarrollo emocional de la personalidad de infantes y que a su vez, repercuta positivamente en todo su ciclo de vida. Y, de esta manera, las tasas de suicidio infantil, la violencia escolar y en general, el autoconcepto académico y todo ámbito que represente un riesgo en el desarrollo de un niño, irán mejorando o

al menos, los infantes tendrán herramientas para sobresalir pese a las circunstancias que se les presenten.

No obstante, por el momento, esta situación cerró las posibilidades de responder los objetivos general y específicos, aprendizajes esperados y la premisa planteados en la propuesta.

Pues, aunque en un inicio se había pactado llevar a la práctica la propuesta de intervención, en algún momento se cerraron las puertas para que ello sucediera, pero al final, son parte de los obstáculos que se presentan al momento de realizar una investigación.

Sin embargo, esto no disminuyó las ganas de contribuir a mejorar la situación de infantes que viven en Casa Hogar y se continuó con la elaboración de la propuesta.

En definitiva, trabajar en beneficio de los infantes tendrá como resultado, un desarrollo personal y académico más fructífero y si bien, no se trata de eliminar aquellas emociones y experiencias negativas, si se apuesta por tratar de reconocerlas, abrazarlas, guardarlas como un recuerdo lleno de aprendizajes y, seguir adelante.

Para finalizar, se invita a la reflexión sobre estos temas debido a su importancia en el desarrollo de toda persona. Ya que en la sociedad se premian los logros académicos pero se ha dejado de lado lo más importante que es reconocerse a sí mismo. Por ello, esta investigación apuesta a ir más allá de los conocimientos teóricos y valerse por lo que se es, es decir, por ser humano antes que cualquier otra cosa. Pues, no basta enseñar contenidos curriculares, se debe de educar las emociones y apostar por un desarrollo emocional favorable, porque al final del día, éstas son las que siempre están presentes y son en gran parte, la influencia para aprender esos conocimientos y, motivan o limitan las ganas de salir adelante.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
- Acosta, J. (2015). *Inteligencia emocional. Desmontando tópicos*. Madrid: ESIC
- Aguiar, B. (2016). *Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar*. *Fermentario*, 10, 2. Recuperado de http://www.academia.edu/32465414/Sentimientos_y_emociones_en_la_historia_de_la_educaci%C3%B3n_la_perspectiva_de_la_est%C3%A9tica_escolar
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós
- Allport, G. (1970). *La personalidad*. Barcelona: Herder
- Ander, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Arellano, S. (2017). *En México hay 1.6 millones de menores huérfanos: Lavalle*. Ciudad de México: Milenio. Recuperado de <https://www.milenio.com/politica/mexico-1-6-millones-menores-huerfanos-lavalle>
- Arcudia, C. (2014). *El marco regulatorio de la Casa Hogar en San Luis Potosí, los principios generales y su regulación jurídica*. España: Revista Académica de Investigación, 15. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/15/casa-hogar.pdf>
- Ardoino, J., Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Dubost, J., Levy, A. (1987). *La intervención institucional*. México: AAVV, Plaza y Janes

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Becerra, A. (2003). *El cuento como alternativa para propiciar la escritura en el primer grado de Educación Primaria* (TESIS). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/19613.pdf>
- Bengoechea, P. (1996). *Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y en niños huérfanos en régimen de internado*. Madrid: Revista Anual de Psicología Psicothema, 8, 3. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7315/7179>
- Bermúdez, J., (1985). *Concepto de Personalidad*. En: Bermúdez, J. *Psicología de la Personalidad* Vol. I. Madrid: UNED
- Betancourt, R., Guevara, L., Fuentes, E. *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (tic) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos* (TESIS). México: Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927/T26.11%20B465f.pdf>
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Paidós
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Bonetto, V., Calderón, L. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*. Argentina: Revista PsicoPediaHoy 16, 1. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/33856/CONICET_Digital_Nro.b55fa01c-ae8a-4855-bd4f-7cc7135fe610_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Branden, N. (2007). *Los seis pilares de la autoestima. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista de la materia*. Ciudad de México: Paidós
- Branden, N. (2011). *El respeto hacia uno mismo. Cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa y la inseguridad*. Ciudad de México: Paidós
- Branden, N. (2018). *Los seis pilares de la autoestima. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia*. Ciudad de México: Paidós
- Campillo, M. (2004). *El cuento terapéutico: El método de la magia*. Ciudad de México: Revista de egresados de la Facultad de Psicología 7, 1. Recuperado de <https://docplayer.es/34436917-El-cuento-terapeutico-el-metodo-de-la-magia.html>
- Cañizares, O., De Leaniz, C. (2014). *Hazte experto en Inteligencia emocional*. Madrid: DESCLEÉ DE BROUWER
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. España: Ediciones Aljibe
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque Sociocultural*. Venezuela: Educere, La Revista Venezolana de Educación, 5, 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Casas, M. (2012). *El respeto como valor en el fortalecimiento de la autoestima en los niños preescolares* (TESIS). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/29735.pdf>
- Centro de Integración Juvenil (2019). *Prácticas de autocuidado en adolescentes en tratamiento por el consumo de drogas*. Ciudad de México: CIJ. Recuperado de

<http://www.alternativas.me/attachments/article/189/1.%20Pr%C3%A1cticas%20de%20autocuidado%20en%20adolescentes.pdf>

Cifuentes, L. (2016). *Autoimagen e Inteligencia Emocional. Estudio realizado con adolescentes entre 15 a 19 años de edad del Instituto Dr. Werner Ovalle, de la cabecera departamental de Quetzaltenango*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Cifuentes-Luz.pdf>

Cueli, J., et al. (1990). *Teorías de la personalidad*. Ciudad de México: Trillas

Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019). *Informe Especial sobre la Situación de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Centros de Asistencia Social y Albergues Públicos y Privados de la República Mexicana*. Ciudad de México: CNDH. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-ninas-ninos-adolescentes-centros-albergues.pdf>

Cyrułnik, B., Anaut, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Gedisa

Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Costa Rica: Educación, Revista de la Universidad de Costa Rica, 25, 002. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf

Chávez, A. (s/a). *El Paradigma Sociocultural en la Psicología Educativa*. México: Universidad de Colima. Recuperado de <https://comenio.files.wordpress.com/2007/11/sociocultural.pdf>

Child, I. (1968). *Personality in culture*. En: Borgatta, E., et al. *Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?id=X71VDgAAQBAJ&pg=PT24&lpg=PT24&dq=#v=onepage&q&f=false>

De la Vega, J. (2011). *La resiliencia y sus componentes como indicadores de Inteligencia*

Emocional. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de

https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570933/DocsTec_11893.pdf;jsessionid=64824EF1911EE998D66D7A275523E2E1?sequence=1

Denzin, K., Lincoln, Y. (2011): *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Díaz, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad

de México: Mc Graw Hill. Recuperado de

<http://tie.inspvirtual.mx/recursos/temas/docentes/instrumentos/objetos/instrumentos/PDF00.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y

dinámico. México: Investigación en Educación Médica, 2, 7. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Di Camillo, L., Zampatti, C. y Grasso, C. (2001). *Observación de niños y adolescentes*

trabajadores en situación de trabajo. Buenos Aires: CEREMAP. Recuperado de

www.altavista.com

Diccionario de la Real Academia Española (2020). *Artefacto*. Madrid: RAE. Recuperado de

<https://dle.rae.es/?w=artefacto>

Egan, K. (1997). *La mente educada*. Barcelona: Paidós

Egan, K. (2010). *La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje*.

Argentina: Praxis Educativa XIV, 14. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1531/153115865002/1>

- Egan, K. y Judson, G. (2012). *Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes*. Argentina: Praxis Educativa, XVI, 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124711001>
- Escalante, G. (2004). *Autoestima y Diferenciación personal*. Colombia: Centro de Investigaciones Psicológicas. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38156/autoestima.pdf;jsessionid=227413CA1E06A9FC22E4238C0A647CC6?sequence=1>
- Expósito, M., et. al. (2001). *Preparación y ejecución de talleres: Una guía práctica*. República Dominicana: CLACSO
- Eysenck, J. (1953). *The structure of personality*. Nueva York: Wiley
- Faith to action initiative (2014). *Niños, orfanatos y familias: resumen de investigaciones para ayudar a guiar las acciones basadas en la fe*. Recuperado de <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/Ninos%20Orfanatos%20y%20Familias-%20Summary%20of%20Research%20Spanish.pdf>
- Filloux, J. (1987). *La personalidad*. Buenos Aires: EDUEBA
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2019). *Huérfanos*. México: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/hu%C3%A9rfanos>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2017). *Informe Anual México 2017*. México: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>
- Fuentes, M. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de la mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. .Revista de

- Docencia Universitaria. REDU. 9, 3 (237 – 258). Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Flick, U. (2003). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gadamer, H. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra
- García, D. (2017). *Urge certificar albergues para niños en México*. Ciudad de México: El Universal. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/04/15/urge-certificar-albergues-para-ninos-en-mexico>
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Giménez, P., Correché, M. y Rivarda, M. (2013). *Autoestima e Imagen Corporal. Estrategias de intervención psicológica para mejorar el bienestar psicológico en pre- adolescentes en una escuela de la ciudad de San Luis, Argentina*. Argentina: Fundamentos en Humanidades XIV, 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18440029004.pdf>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Penguin Random House Grupo Editorial
- Goleman, D. y Senge, P. (2017). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona: Novoprint
- Gómez, M. (2008). *Infancia y Casa Hogar. La situación del Estado desde una medida asistencial de internamiento (TESIS)*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/tesis/tesis_minerva.pdf

- Gómez, M. (2013). *Ante la diversidad, cómo desarrollar la autoestima. Un estudio cualitativo en niños de una Casa Hogar del D.F.* (TESIS). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0699677/Index.html>
- Gordon, D. (1978). *Therapeutic Metaphors. Helping others through the looking glass.* California: META Publications.
- Gutiérrez, D. (2009). *El taller como estrategia didáctica.* Revista Razón y Palabra, 66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Hampson, S. (1986). *La construcción de la personalidad. Una introducción.* Buenos Aires: Paidós
- Hernández, B. y Toro I. (2017). *Foucault y cuidado de sí mismo: una posibilidad para la gestión humana.* Venezuela: Revista espacios, 38 53. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n53/a17v38n53p35.pdf>
- Hernández, E. (2016). *El cuento como estrategia para desarrollar en el aula los valores de respeto y tolerancia* (TESIS). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/33096.pdf>
- Hernández, G. (1997). *Caracterización del paradigma sociocultural.* En: Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa, Bases Psicopedagógicas. México: Editado por ILCE- OEA .Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf
- Herrera, A. (2008). *La motivación en el aula.* España: Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 13. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_M_HERRERA_1.pdf

- Herrera, M. (2012). *El cuento como estrategia para formar en los valores de amistad y generosidad a los alumnos de cuarto grado "A" del colegio "Lomas de Santa María"* (TESIS). Perú: Universidad de Piura. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1731/EDUC_013.pdf?sequence=1
- Ibarra, A., Romero, M. (2017). *Niñez y Adolescencia Institucionalizadas en Casas Hogar*. Ciudad de México: Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20, 4. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174o.pdf>
- IBBY México/SITESA (1993). *Leer de la mano: cómo y qué leerles a los que empiezan a leer*. Cuaderno II. Ciudad de México: SITESA
- Innovación y transformación, comunicación potencial y desarrollo, SC, (2016). *Manual de Operación del Modelo Tipo de los Centros de Asistencia Social para Niñas, Niños y Adolescentes*. México: ITA. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/222568/MANUAL_DE_OPERACION_DEL_MODELO_TIPO_DE_LOS_CENTROS_DE_ASISTENCIA_SOCIAL_PARA_NIAS_NIOS_Y_ADOLESCENTES.pdf
- Lanz, C. (2012). *El cuidado de sí y del otro en lo educativo*. Venezuela: Utopía y Praxis Latinoamericana, 17, 56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>
- Lara, A., Enciso, G. (2013). *El giro afectivo*. Revista Athenea Digital, 13, 3. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/viewFile/v13-n3-lara-enciso/1060-pdf-es>
- Latorre, M. (2017). *Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales*. Perú: Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de

http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58_Contenidos%20declarativos%20procedimentales%20y%20actitudinales.pdf

Liebert, R. (2000). *Personalidad. Estrategias y temas de Liebert y Spiegler*. Ciudad de México: Thomson

López, L. (2004). *La motivación en el aula*. España: Pulso: Revista de educación, 27.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>

Llovet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Novedades educativas

Manual de Operación del Modelo Tipo de los Centros de Asistencia Social para Niñas, Niños y Adolescentes (2016). ITA. *Innovación y transformación, comunicación potencial y desarrollo S.C.* Ciudad de México: DIF. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/222568/MANUAL_DE_OPERACION_DEL_MODELO_TIPO_DE_LOS_CENTROS_DE_ASISTENCIA_SOCIAL_PARA_NIÑAS_Y_ADOLESCENTES.pdf

Mancera, D. y Bohórez, L. (2010). *Propuesta lúdico pedagógica para prevenir el maltrato infantil en niños y niñas de 3 a 5 años de la I. E. D. la palestina sede A (TESIS)*.

Colombia: Universidad Libre de Colombia. Recuperado de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5632/ManceraBeltranDianaLorena2010.pdf?sequence=1&isAllowed=n>

Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós

- Méndez, M. (2016). *Apunte de Cátedra: La Teoría de la Personalidad de Carl Rogers*. Chile: Universidad de Diego Portales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301749346_La_Teoria_de_la_Personalidad_de_Carl_Rogers_Apunte_de_Catedra_Postitulo_en_Psicoterapia_Humanista_Transpersonal_Universidad_Diego_Portales
- Mendoza, S. y Sánchez, A. (2011). *La autoestima en un grupo de niñas de Casa Hogar en la Ciudad de México* (TESIS). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/28183.pdf>
- Montoya M. y Sol C. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con PNL y Desarrollo Humano*. México: Editorial Pax México
- Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Brasil: Universidad General do Río Grande do Sul. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Munist, M. et al (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en la niñez y adolescencia*. Washington D.C.: Fundación WK Kellog. Recuperado de https://issuu.com/resilienciamed/docs/2-3-resiliencia_oms
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata
- Mruk, C. (1999). *Auto- Estima. Investigación, teoría y práctica*. España: Editorial Desclée de Brouwer
- Naranjo, M. (2007). *Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*. Revista INIE 7, 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>

Nieto, S. (2010). *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*.

Madrid: DYKINSON

Olivares, D. y Siqueiros, M. (2017). *La educación imaginativa en el desarrollo de las*

habilidades para aprender a aprender. México: IXV Congreso Nacional de

Investigación Educativa. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2303.pdf>

Orsini, M. (2004). *Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu-comunicación*.

Bolivia: Dialnet experiencias. Recuperado de [Dialnet-TemasTransversales-1113960.pdf](#)

Palerm, A. (2004). *Teoría etnológica*. México: UAQ

Palomar, J. (2015). *Resiliencia, educación y movilidad social en adultos beneficiario del*

programa de desarrollo humano Oportunidades. Ciudad de México: Universidad

Iberoamericana

Parellada, C. y Castorina, J. (2016). *Conocimientos históricos de los alumnos: cultura y política*.

Argentina: Enseñanza de las Ciencias Sociales, 15. Recuperado de

<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1284>

Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una*

experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV, 1. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La

Muralla Recuperado de

http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

- Pezzano, G. (2001). *Rogers: su pensamiento profesional y su filosofía personal*. Colombia: Psicología desde el Caribe, Revista del Programa de Psicología, Universidad del Norte, 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21300705.pdf>
- Piña, G. (2009). *El cuento: anatomía de un género literario*. Estados Unidos: Academia Norteamericana de la Lengua Española 92, 3. Recuperado de http://www.asale.org/sites/default/files/Discurso_El_CUENTO_ANATOMIA_DE_UN_GENERO_LITERARIO.pdf
- Pujada, J., Comas, D., Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC
- Quevedo, J. (2000). *Crianza con inteligencia emocional*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, Fundación Alberto Merani
- Quiñones, M. (2007). *Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Rigon, E. (2002). *Como desarrollar la autoestima en los niños*. París: Mensajero
- Rivas, I. (2009) *Propuesta de programa de prevención contra el abuso sexual infantil* (TESIS). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2009/septiembre/0648829/Index.html>
- Roa, A. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. Madrid: Centro Clínico de la Psicología y Lenguaje. Universidad Complutense de Madrid. EDETANIA 44. Recuperado de Dialnet-LaEducacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298.pdf
- Rookies (2009). *Inteligencia emocional. Emotional Intelligence for Rookies*. Madrid: LID
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

- Rodríguez, A. (2010). *Educación de la autoestima y la sexualidad para las preadolescentes de la Casa Hogar para niñas fundación Clara Moreno y Miramón: una propuesta pedagógica* (TESIS). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2010/marzo/0654980/Index.html>
- Rodríguez, D., Vallderiola, J. (2012). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://files.metodologiaunefa.webnode.com.ve/20000003438ce73ac28/Investigando%20en%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós
- Román, Y. (2012). *Los cuentos*. Estados Unidos: Connexions. Recuperado de <file:///C:/Users/Lota/Downloads/los-cuentos-1.1.pdf>
- Rutter, M. (1987). *Resistencia psicosocial y mecanismos de protección*. Nueva York: Revista American Journal of Orthopsychiatry, 57, 3. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Salguero, M. (2012). *Prevención de abuso sexual infantil: diseño de un programa de capacitación para la comunidad educativa* (TESIS). Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/4042>
- Saravia, M. (2006). *Metodología de la Investigación Científica. Orientación metodológica para la elaboración de proyectos e informes de investigación*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: www.conacyt.gov.bo.
- Sarabia, A. (2012). *El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 15, 4. México:

- UNAM Recuperado de:
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num4/Vol15No4Art3.pdf>
- Sánchez, A. y Mendoza, S. (2011). *La autoestima en un grupo de niñas de Casa Hogar en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28183.pdf>
- Sánchez, C. (2008) *Autoconcepto y autoestima: construyo mi yo*. Granadas: Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Documents/gpe/octavo%20semestre/dise%C3%B1o%202/autoconcepto.pdf>
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. España: Paidós
- Sánchez, R. (2012). *Las autoestimas múltiples: Dimensiones de la autovaloración*. México: Trillas
- Sargatal, A. (2004). *Introducción al cuento literario*. Barcelona: Laertes
- Secretaría de Educación Pública (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP
Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicos Escolares/primaria/6-documentosdeapoyo/librosdeevaluacion2013/1-elenfoqueformativodelaevaluacion.pdf>
- Serrano, J. (2017). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Simpson, M. (2010). *Resiliencia sociocultural. Del “yo puedo” al “nosotros podemos”*. Buenos Aires: Bonum

- Soto, L., Guzmán, E. (2003). *Contenidos actitudinales en Educación Superior, pertinencia y evaluación*. Valencia: Revista Ciencias de la Educación, 2, 22. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n22/22-6.pdf>
- Sullivan, H. (1953). *La Teoría Interpersonal de la Psiquiatría*. Nueva York: Norton.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stagner, R. (1974). *Psicología de la personalidad*. Ciudad de México: Trillas
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Swartz, S. (2000). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Chile: Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288490590_Cada_nino_un_lector_Estrategias_innovadoras_para_ensenar_a_leer_y_escribir
- Touriñán, J. (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica*. Portugal: Revista portuguesa de pedagogía. Recuperado de <https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>
- Tobón, O. (2014). *El autocuidado. Una habilidad para vivir*. Colombia: Universidad de Caldas, Fundación de Investigaciones Sociales A.C Recuperado de <http://www.alcoholinformate.com.mx/pdfdocument.cfm?articleid=370&catid=5>.
- Vallés, A. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: EOS
- Vallés, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS
- Vallés, A., Vallés, Tortosa C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS

- Vygotski, L. (1999). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Cuba: Pueblo y Educación. Recuperado de https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Austral
- Villegas, S. (2015). *Fortalecimiento de la autoestima mediante un taller vivencial de autoconocimiento en adolescentes albergados en Casas Hogar (TESIS)*. México: Centro de Estudios Agustiniano “Fray Andrés de Urdaneta”. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/407533510/Index.html>
- Zaccagnini, J. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva

Anexos

Anexo 1. Entrevista

Sujeto entrevistado:

Objetivos

Tipo

Duración

Fecha

Hora

Escenario

Guion de la entrevista

Antecedentes de la Casa Hogar

¿Quién fundó la Casa Hogar?

¿Cuándo se fundó?

¿Por qué se fundó?

Distribución de trabajo

¿Cuántos encargados del cuidado de los niños hay?

¿Cómo se distribuyen las áreas?

Población y razones

¿Cuántos niños y niñas hay?

¿Cuáles son las principales causas por los egresos?

¿Entre qué edades oscilan?

¿A partir de qué edad son aceptados los niños y niñas?

¿Hasta qué edad pueden estar los niños y niñas en la Casa Hogar?

¿Cuáles son las principales razones por las que los niños y niñas llegan a la Casa Hogar?

¿Ha habido casos de adopción?

Educación y escuela

¿Los niños y niñas tienen acceso a la educación formal?

¿Hacia qué carreras se inclinan los que deciden ir a la universidad?

En caso de que sí vayan a la escuela

¿Cómo se da ese proceso?

¿Hay encargados para el apoyo de tarea o la realizan de manera autónoma?

Actividades de los niños y niñas

Además de las actividades académicas, ¿realizan otro tipo de actividades?

¿Cuáles?

¿Esas actividades las hacen todos o son divididos?

Convivencia, valores, autoestima y lectura

¿Cómo pueden describir la convivencia entre las y los niños?

¿Qué valores rigen a la Institución?

Con base en su experiencia como figuras principales de la Institución, ¿qué pueden decir sobre la autoestima de los niños y niñas cuando llegan y mientras permanecen en dicha Institución?

¿Consideran importante contribuir en la construcción de los valores y autoestima de los niños y niñas?

¿Cómo contribuyen a dicha construcción?

¿Creen que exista una relación entre los valores y la autoestima?

¿Realizan actividades enfocadas en valores y autoestima?

¿Realizan actividades enfocadas en la lectura?

¿Cuáles?

¿Qué tipos de textos leen?

¿Los niños muestran interés hacia esas actividades?

¿Consideran que pueda existir un vínculo entre la autoestima y lectura de cuentos de acuerdo a sus aptitudes?

Cierre

Para finalizar, ¿hay algo que consideren importante y deseen expresar?

Anexo 2. Guion y transcripción de la entrevista

Sujeto entrevistado:	Capitán de la Casa Hogar
Objetivos	Conocer los aspectos socio-históricos de la Casa Hogar Conocer cómo se da la convivencia entre pares y cuidadores Saber las razones por las que llegan los niños a la Casa Hogar Conocer la percepción que tienen los capitanes sobre la autoestima de los niños Indagar en los valores bajo los que se rige la institución Averiguar el vínculo que se tiene con la lectura
Tipo	Semiestructurada
Duración	25 minutos
Fecha	06 de octubre de 2018
Hora	14 horas
Escenario	Dirección de la Casa Hogar

Antecedentes de la Casa Hogar

¿Quién fundó la Casa Hogar?

Fue fundada por el Pastor metodista William Booth

¿Cuándo se fundó?

Internacional: 1865

¿Por qué se fundó?

El objetivo central fue ver la necesidad de la comunidad al ver que la sociedad no hacía nada por ellos: niñas prostitutas y varones sumergidos en el alcohol

Distribución de trabajo

¿Cuántos encargados del cuidado de los niños hay?

Once personas.

¿Cómo se distribuyen las áreas?

Directores, una mujer encargada de coordinación de aseo y limpieza, con los varones hay un joven que es coordinador del cuidado, cocinera, dos personas en recursos humanos, etc.

Población y razones

¿Cuántos niños y niñas hay?

La cantidad es muy flotante dependiendo de los egresos e ingresos pero en la actualidad hay 78 niños.

¿Cuáles son las principales causas por los egresos? Porque cuando las familias se interesan en realizar las actividades que el DIF solicita para la reinserción de los menos en sus hogares es cuando egresan.

También egresan por el programa de acogida del DIF, en donde si una familia está interesada por un menor, empieza a convivir con él y después de 6 o 7 meses si las cosas van bien puede pedir el procedimiento del programa para que el menor se pueda ir a vivir con esa familia.

¿Entre qué edades oscilan?

Entre los 6 y 12 años. Hay como 3 de preescolar. Entre 8 a 10 que van a secundaria y es la misma cantidad aproximadamente de los que van a preparatoria y dos que van a la universidad.

¿A partir de qué edad son aceptados los niños y niñas?

Después de los 4 y que se sepan asear solitos.

¿Hasta qué edad pueden estar los niños y niñas en la Casa Hogar?

Si ellos quieren seguir estudiando, hasta que terminan su carrera universitaria.

¿Cuáles son las principales razones por las que los niños y niñas llegan a la Casa Hogar?

La mayoría de los niños son sustraídos en las redadas del DIF por maltrato infantil, explotación infantil, omisión de cuidados, etc.

¿Ha habido casos de adopción?

La adopción es muy difícil en México, entonces a partir del programa de acogida es como se van unos niños con familias.

Educación y escuela

¿Los niños y niñas tienen acceso a la educación formal?

Si, se mandan a escuelas públicas excepto los universitarios, en el caso de ellos se buscan apadrinamientos y estudian en universidades privadas.

¿Hacia qué carreras se inclinan los que deciden ir a la universidad?

Uno de los jóvenes estudia Diseño Gráfico y la señorita estudia Administración.

En caso de que sí vayan a la escuela

¿Cómo se da ese proceso?

Logística de transportación: a los de preparatoria se les da el privilegio de irse y regresar solos con mecanismos de seguridad que establecen horarios y hay un convenio con las escuelas para que avisen si uno de los muchachos no asiste o se salta las clases. El trayecto de ida y de regreso es calculado con base en el tráfico del día, son 45 minutos después de la salida en los que tienen que regresar a la casa hogar.

¿Hay encargados para el apoyo de tarea o la realizan de manera autónoma?

Está la maestra X que ayuda en la logística de inscripciones y tareas, hay dos maestra más y dos voluntarios.

Actividades de los niños y niñas

Además de las actividades académicas, ¿realizan otro tipo de actividades?

Si

¿Cuáles?

Natación, karate, campismo, música, educación cristiana.

¿Esas actividades las hacen todos o son divididos? En algunas como campismo se les da la opción de ir o no a esa actividad. Según las aptitudes que tengan se les da.

Convivencia, valores, autoestima y lectura

¿Cómo pueden describir la convivencia entre las y los niños?

Por la situación de cada uno de los menores se batalla mucho para que se vean como hermanos, incluso, entre hermanos hay diferencias. Los más grandes si ayudan a los más pequeños.

¿Qué valores rigen a la Institución?

Los valores que se inculcan son cristianos como los 10 mandamientos, valores morales de Dios y hay un grupo de Venezolanos que vienen a darles ciertos talleres de valores dependiendo de la conducta de los niños. Se hace todo lo posible para que ellos entiendan que viven en comunidad y por lo tanto hay normas y valores que se deben de respetar.

Con base en su experiencia como figuras principales de la Institución, ¿qué pueden decir sobre la autoestima de los niños y niñas cuando llegan y mientras permanecen en dicha Institución?

¿Consideran importante contribuir en la construcción de los valores y autoestima de los niños y niñas?

La visión que los niños tienen sobre sus contextos es lo que los determinan. Entonces, aquí se trata de motivar a todos los niños para que tengan más objetivos y aspiraciones a cumplir. Por lo tanto, si es muy importante ayudar a construir su autoestima. Vemos que tienen una autoestima baja.

¿Cómo contribuyen a dicha construcción?

Platicando individualmente.

¿Creen que exista una relación entre los valores y la autoestima?

El poder respetarnos a sí mismos ayuda a entender que se debe de respetar al otro y de este modo, se puede lograr un cambio en la sociedad.

¿Realizan actividades enfocadas en valores y autoestima?

En cuanto a valores por medio de los talleres que dan los venezolanos. Sobre autoestima sólo los motivamos y tenemos las pláticas individuales.

¿Realizan actividades enfocadas en la lectura?

Si.

¿Cuáles?

Cada mañana después de las tareas las maestras se enfocan en los problemas como comprensión y a partir de eso es como se trabaja la lectura.

¿Qué tipos de textos leen?

Generalmente, los libros de texto gratuitos y los domingos se lee la palabra de Dios y los pasajes bíblicos a partir de dinámicas.

¿Los niños muestran interés hacia esas actividades?

Son apáticos hacia la lectura formal (libros) porque los que tienen teléfonos inteligentes pues se interesan por la lectura a través de las redes sociales.

¿Consideran que pueda existir un vínculo entre la autoestima y lectura de cuentos de acuerdo a sus aptitudes?

Todos crecemos y entendemos más las cosas por medio de la lectura. Por lo tanto, si hay un vínculo en el desarrollo de las personas.

Cierre

Para finalizar, ¿hay algo que consideren importante y deseen expresar? Nada.

Nota* Al finalizar la grabación de la entrevista los capitanes me señalaron que les es de gran interés trabajar exclusivamente con la autoestima de los niños.

Anexo 3. Formato de observación

Dirigida a:

Lugar:

Fecha:

Tipo de observación:

N°	INDICADOR	SI	NO	INFORMACIÓN ADICIONAL
1	Los niños tienen una convivencia con base en el respeto			
2	Conviven todos juntos			
3	La interacción con los cuidadores es con base en valores			
4	Se refleja confianza entre los niños y cuidadores			
5	Se refleja confianza entre los niños Ponen atención a las indicaciones durante su actividad			
6	deportiva			
7	Los niños muestran ser tolerantes a la frustración Los niños muestran confianza al expresarse ante los			
8	demás			
9	La interacción entre niños se basa en la empatía			
10	Hay cuidado físico en cuanto a sí mismos y limpieza			
11	Realizan actividades que ponen en riesgo su integridad			
12	Realizan lectura por iniciativa propia			

COMENTARIOS EXTRAS

Anexo 4. Llenado de formato de una observación realizada y anotaciones extras

Dirigida a: Niños y niñas que viven en la Casa Hogar

Lugar: Casa Hogar del sur de la Ciudad de México

Fecha: 06/10/2018

Tipo de observación: No participante

N°	INDICADOR	SI	NO	INFORMACIÓN ADICIONAL
1	Los niños tienen una convivencia con base en el respeto	X		
2	Conviven todos juntos		X	Hay niños (as) que se aíslan
3	La interacción con los cuidadores es con base en valores	X		
	Se refleja confianza entre los niños y cuidadores			
4	Se refleja confianza entre los niños	X		
5		X		Los niños de nuevo ingreso se muestran desconcertados y con tristeza
	Ponen atención a las indicaciones durante su actividad deportiva			
	Los niños muestran ser tolerantes a la frustración			
6		X		Algunos no ponen atención
7	Los niños muestran confianza al expresarse ante los demás	X		Algunos de ellos no son tolerantes a la frustración
8	La interacción entre niños se basa en la empatía		X	Se observaron dificultades para expresarse en público
9	Hay cuidado físico en cuanto a sí mismos y limpieza		X	La mayoría se muestra descuidado
	Realizan actividades que ponen en riesgo su integridad			
10			X	Algunos juegan de manera "ruda"
	Realizan lectura por iniciativa propia			
11		X		Sólo una niña estaba leyendo un libro de cuentos
12			X	

Nota: Al ingresar a la Casa Hogar los niños se muestran desconcertados y tristes. Sin embargo, como ya se conocen a algunos, los demás se comenzaron a acercar para llamar la atención. El día que se realizó la observación algunos de los niños fueron separados porque tuvieron que asistir a un evento sobre becas. Cabe decir que a pesar de ello, la mayoría se mostraba desaliñado y sin interés de cambiar su aspecto.

Anexo 5. Formato de Escala de Autoestima de Rosenberg

Indicación: Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Codificación proceso: 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE-a).

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia auto-administrada. **Interpretación:** De 11 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas: La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0.76 y 0.87. La fiabilidad es de 0,80.

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

A. Muy de acuerdo B. De acuerdo C. En desacuerdo D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

Anexo 6. Resultados de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg

Aplicada a: 36 niños y niñas de la Casa Hogar

Fecha de aplicación: 06/10/2018

Tipo: Cuantitativa

Interpretación:

De la pregunta 1 a la 5 se puntúan de 4 a 1 (A, B, C, D). De la pregunta 6 a 10 las respuestas se puntúan de 1 a 4 (A, B, C, D).

De 30 a 40 puntos: **Autoestima Elevada.** Se considera como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: **Autoestima Media.** Es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: **Autoestima Baja.** Hay problemas significativos en la autoestima.

	Autoestima Elevada	Autoestima Media	Autoestima Baja
Hombres	3	11	4
Mujeres	0	10	8
Total	3	21	12

Anexo 7. Tabla 1: Categorías y observaciones de la entrevista.

Tema de entrevista (Categoría)	Pregunta/ Respuesta	Observaciones durante la entrevista
Antecedentes de la Casa Hogar	<p>¿Quién fundó la Casa Hogar? Fue fundada por el Pastor metodista William Booth</p> <p>¿Cuándo se fundó? Mmm a nivel internacional en 1865</p> <p>¿Por qué se fundó? Este... bueno, el objetivo central fue ver la necesidad de la comunidad al ver que la sociedad no hacía nada por ellos es decir, por las niñas prostituidas y varones sumergidos en el alcohol y otros vicios</p>	El entrevistado se notó primeramente un poco nervioso posteriormente, fue desenvolviéndose mejor al entrar en mayor confianza. El realizar estas preguntas permiten que se pueda conocer la misión y visión de la institución así como el porqué de su nacimiento; es decir, brinda la apertura a la historia que hay detrás del lugar.
Distribución de trabajo	<p>¿Cuántos encargados del cuidado de los niños hay? Este... son mmm... once personas.</p> <p>¿Cómo se distribuyen las áreas? Bueno, existimos los directores que somos mi esposa y yo, una mujer encargada de coordinación de aseo y limpieza, este... con los varones hay un joven que es coordinador del cuidado, cocinera, dos personas en recursos humanos y otros más.</p>	El entrevistado comienza a contar y a recordar quienes se encuentran laborando en la institución. Se puede observar un poco dudoso en sus respuestas. Por lo tanto, estas preguntas permiten visualizar la micropolítica que tiene que ver con los intereses y organización que existe en la Casa Hogar.
Población y razones	<p>¿Cuántos niños y niñas hay? La cantidad es muy flotante dependiendo de los egresos e ingresos pero en la actualidad hay 78 niños.</p> <p>¿Cuáles son las principales causas por los egresos? Bueno, porque cuando las familias se interesan en realizar las actividades que el DIF solicita para la reinserción de los menos en sus hogares es cuando egresan. También egresan por el programa de acogida del DIF, mmm... en donde si una familia está interesada por un menor, empieza a convivir con él y después de 6 o 7 meses si las cosas van bien puede pedir el procedimiento del programa para que el menor se pueda ir a vivir con esa familia.</p> <p>¿Entre qué edades oscilan? Entre los 6 y 12 años. Este... hay como 3 de preescolar. Entre 8 a 10 que van a la secundaria y es la misma cantidad aproximadamente de los que van a preparatoria y dos que van a la universidad.</p>	El capitán se observa dudoso al responder sobre el número de habitantes de la institución y al no saber con exactitud, le habla a su esposa para preguntarle y poder responder la interrogante. Estas preguntas son base en la investigación para conocer sobre la población infantil que integra la Casa Hogar. Además, aportan información valiosa sobre las razones por las que se encuentran en ella, dando pauta a la comprensión de sus realidades socioemocionales.

	<p>¿A partir de qué edad son aceptados los niños y niñas? Después de los 4 y que se sepan asear solitos.</p> <p>¿Hasta qué edad pueden estar los niños y niñas en la Casa Hogar? Si ellos quieren seguir estudiando, hasta que terminan su carrera universitaria pero casi siempre es hasta los 18 años.</p> <p>¿Cuáles son las principales razones por las que los niños y niñas llegan a la Casa Hogar? Es algo complicado porque la mayoría de los niños son sustraídos en las redadas del DIF por maltrato infantil, explotación infantil, omisión de cuidados, etcétera.</p> <p>¿Ha habido casos de adopción? Bueno, para empezar, la adopción es muy difícil en México y entonces a partir del programa de acogida es como se van unos niños con familias pero si es muy complicado.</p>	
Educación y escuela	<p>¿Los niños y niñas tienen acceso a la educación formal? Si, se mandan a escuelas públicas excepto los universitarios, porque en el caso de ellos se buscan apadrinamientos y estudian en universidades privadas como por ejemplo, ahorita que dos estudian su carrera.</p> <p>¿Hacia qué carreras se inclinan los que deciden ir a la universidad? Uno de los jóvenes estudia Diseño Gráfico y la señorita estudia Administración.</p> <p>En caso de que sí vayan a la escuela, ¿cómo se da ese proceso? Bueno, este... tenemos una logística de transportación [es decir] a los de preparatoria se les da el privilegio de irse y regresar solos con mecanismos de seguridad que establecen horarios y hay un convenio con las escuelas para que avisen si uno de los muchachos no asiste o se salta las clases. El trayecto de ida y de regreso es calculado con base en el tráfico del día, son 45 minutos después de la salida en los que tienen que regresar a la casa hogar.</p> <p>¿Hay encargados para el apoyo de tarea o la realizan de manera autónoma? Si, está la maestra X que ayuda en la logística de inscripciones y tareas. Hay dos maestra más y dos voluntarios.</p>	<p>El capitán se mostró seguro de sus respuestas, no titubeó y tiene conocimiento sobre la educación de los infantes. Cabe mencionar que se refirió con mayor énfasis es la educación nivel superior de las dos personas que actualmente cursan licenciatura. Estas preguntas abren el panorama sobre el tipo de educación que llevan, dando por hecho que los menores de edad se encuentran estudiando bajo la Secretaría de Educación Pública.</p>
Actividades extracurriculares	<p>Además de las actividades académicas, ¿realizan otro tipo de actividades? Si</p> <p>¿Cuáles?</p>	<p>Al responder las preguntas, el capitán hizo énfasis en que no todos acuden a las mismas actividades al respetar las habilidades e intereses de la población.</p>

	<p>Natación, karate, campismo, música y los domingos llevan educación cristiana aquí.</p> <p>¿Esas actividades las hacen todos o son divididos?</p> <p>En algunas como campismo se les da la opción de ir o no a esa actividad y este... según las aptitudes que tengan se les da.</p>	<p>Al realizar este tipo de preguntas, da pauta para comprender que se respetan las diferencias individuales de los menores, contribuyendo en su desarrollo óptimo acorde a su personalidad.</p>
Convivencia	<p>¿Cómo pueden describir la convivencia entre las y los niños?</p> <p>Mmm... bueno, por la situación de cada uno de los menores se batalla mucho para que se vean como hermanos, incluso, entre hermanos hay diferencias. Pero, he de mencionar que los más grandes si ayudan a los más pequeños.</p>	<p>Al realizar esta pregunta el capitán se mostró al inicio un poco indeciso para responder pero finalmente, expresó lo descrito.</p> <p>Esta interrogante aporta información necesaria para conocer sobre el clima institucional y por ende, pensar en estrategias para atraer la atención de los menores participantes al momento de realizar el diagnóstico.</p>
Valores	<p>¿Qué valores rigen a la Institución?</p> <p>Los valores que se inculcan son cristianos como los 10 mandamientos, valores morales de Dios y hay un grupo de Venezolanos que vienen a darles ciertos talleres de valores dependiendo de la conducta de los niños. Se hace todo lo posible para que ellos entiendan que viven en comunidad y por lo tanto hay normas y valores que se deben de respetar.</p>	<p>El capitán se mostró seguro de su respuesta, evidencia de ello es que fue conciso en lo que expresó.</p> <p>Esta pregunta aporta una visión sobre las ideologías institucionales que rigen a la Casa Hogar. Además, contribuye al entendimiento de que los valores son una fuente principal de enseñanza en el lugar haciendo que el desarrollo holístico de los sujetos se vean permeados por éstos.</p>
Autoestima	<p>Con base en su experiencia como figura principal de la Institución, ¿qué puede decir sobre la autoestima de los niños y niñas cuando llegan y mientras permanecen en dicha Institución?</p> <p>¿Considera importante contribuir en la construcción de los valores y autoestima de los niños y niñas?</p> <p>Bueno, [si parto de la idea de que] la visión que los niños tienen sobre sus contextos es lo que los determinan entonces, aquí se trata de motivar a todos los niños para que tengan más objetivos y aspiraciones a cumplir. Por lo tanto, si es muy importante ayudar a construir su autoestima y más, porque vemos que tienen una autoestima baja reflejada en sus acciones, expresiones, físico, autocuidado.</p> <p>¿Cómo contribuyen a dicha construcción?</p> <p>Platicando individualmente.</p> <p>¿Cree que exista una relación entre los valores y la autoestima?</p>	<p>El directivo mostró interés sobre el tema de la autoestima, haciendo énfasis en que los niños necesitan fortalecer la parte emocional al tener fisuras que se han ido generando a partir de las experiencias vividas.</p> <p>Sobre los valores, el capitán hizo hincapié en que sólo se rigen bajo lo plasmado en la religión cristiana.</p> <p>Estas preguntas generan la apertura a comprender que, desde la subjetividad del capitán, los infantes no poseen una autoestima favorable para su persona.</p>

	<p>Claro que sí, porque el poder respetarnos a sí mismos ayuda a entender que se debe de respetar al otro y de este modo, se puede lograr un cambio en la sociedad que es lo que pretendemos generar en los muchachos.</p> <p>¿Realizan actividades enfocadas en valores y autoestima?</p> <p>Mmm... en cuanto a valores por medio de los talleres que dan los Venezolanos. Sobre autoestima sólo los motivamos y tenemos las pláticas individuales pero nada más.</p>	
Lectura	<p>¿Realizan actividades enfocadas en la lectura?</p> <p>Si.</p> <p>¿Cuáles?</p> <p>Cada mañana después de las tareas las maestras se enfocan en los problemas como comprensión y a partir de eso es como se trabaja la lectura.</p> <p>¿Qué tipos de textos leen?</p> <p>Bueno, generalmente, los libros de texto gratuitos y los domingos se lee la palabra de Dios y los pasajes bíblicos a partir de dinámicas.</p> <p>¿Los niños muestran interés hacia esas actividades?</p> <p>La verdad, son apáticos hacia la lectura de libros porque los que tienen teléfonos inteligentes pues se interesan por la lectura a través de las redes sociales.</p> <p>¿Considera que pueda existir un vínculo entre la autoestima y lectura de cuentos de acuerdo a sus aptitudes?</p> <p>Mmm... Todos crecemos y entendemos más las cosas por medio de la lectura. Por lo tanto, si hay un vínculo en el desarrollo de las personas.</p>	<p>El capitán se mostró dudoso para responder, de hecho, volteó a ver a su esposa.</p> <p>En algunas preguntas, surgieron momentos silenciosos en donde el director se mostraba pensativo.</p> <p>Realizar este tipo de interrogantes ayuda a tener una comprensión sobre el hábito de lectura. Con base en las respuestas, se puede notar que leer no es un tema de importancia para los menores.</p>
Cierre	<p>Para finalizar, ¿hay algo que consideren importante y deseen expresar?</p> <p>Mmm... no, nada.</p> <p>Nota* Al finalizar la grabación de la entrevista el capitán mencionó que le resulta relevante trabajar exclusivamente con la autoestima de los niños y otros factores emocionales porque les hace falta consolidar esa parte.</p>	<p>Al finalizar la grabación, el capitán comenzó a expresar lo descrito en la nota colocada en la columna de preguntas y respuestas. Dando pauta al entendimiento de que el desarrollo emocional de los infantes se encuentra un tanto fracturado por las experiencias previas, haciendo énfasis en la necesidad e importancia que tiene trabajar con ellos sobre ese ámbito.</p>

Taller: El cuento para fortalecer componentes socioemocionales en infantes que viven en Casa Hogar



**El cuento para fortalecer
componentes socioemocionales
en infantes que viven en
Casa Hogar**

CONTENIDO

📖	Consejos a los aplicadores	2
📖	Organización del taller	4
Sesiones		
1.	Lo mejor de mí	5
2.	Mi caja especial	7
3.	Adiós	9
4.	Retrato mis emociones	10
5.	Soy único	11
6.	Cuidándome, cuido a los demás	12
7.	Hola y adiós tristeza	13
8.	Soy	14
9.	Aprendo a enfrentar críticas	15
10.	Me quiero y acepto	17
11.	Las personas que quiero	18
12.	Cerrando el taller	19
📖	Evaluación de los participantes, guía y taller	20
📖	Prototipo del guion de observación	22
📖	Referencias	23
📖	Anexo: <i>Libro de cuentos</i>	24





Para sustentar los conceptos teóricos a abordar, se decidió emplear la Teoría Humanista de Carl Rogers al centrarse en el sujeto como ente social e individual que se conforma por elementos emocionales.

A pesar de que este autor trabaja a partir de la psicoterapia humanista, resulta ser el eje que fundamenta los conceptos teóricos por abordar durante la intervención debido a su relación con la educación y el proceso de aprendizaje, además de considerar que las personas crecen a nivel emocional gracias a las vivencias previas al atribuirles un significado y tenerlas presente en futuros momentos de la vida.

Para Rogers (1972), es importante dejar de lado toda atadura o máscara que tiene el ser humano para contrarrestar el malestar emocional ocasionado por alguna experiencia poco positiva, es un elemento esencial para el crecimiento personal pues, abandonar esos escudos o capas protectoras es un gran paso para el reconocimiento y aceptación de sí mismo. Detrás del desprendimiento de esos escudos protectores, salen aquellas emociones y sentimientos que la persona tenía reprimidos los cuales, deben ser trabajados en ese momento para que sean canalizados y resulten ser un paso en el proceso de reconocimiento y aceptación propia.

Desde esta postura, la personalidad se encuentra conformada por diversos elementos. Dando como resultado la suma de diversos componentes emocionales y sociales que contribuyen positiva o negativamente en el desarrollo del individuo. La personalidad respeta las diferencias entre personas y se convierte en exclusiva de cada sujeto. Es el resultado de la integración de elementos que repercuten en el desenvolvimiento de los individuos y llega a ser temporal al estar en constante transformación a raíz de las experiencias que vive el ser humano en los distintos contextos en los que se desenvuelve (Filloux, 1987).

Por consiguiente, los componentes a abordar durante este taller son: *autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia*.

La *autoestima* se refiere a la autovaloración sobre las capacidades, habilidades y actitudes tanto positivas como negativas que tiene cada persona. De la autoestima se desprende el autoconcepto (valoración cognitiva sobre la propia percepción) y la autoimagen (valoración sobre la propia imagen). Además, Sánchez (2012) menciona que existe una multidimensión de la autoestima (estética, social, intelectual, artística, etc.) en la que los sujetos pueden llegar a identificar sus habilidades y debilidades en conjunto con las de los demás.

La *inteligencia emocional* es el reconocimiento y autorregulación de emociones (Zaccagnini, 2014). Al igual que en la autoestima, existe una gama de inteligencias múltiples propuestas por Gardner (lingüística-verbal, musical, espacial, kinestésico-corporal, naturalista y emocional). La inteligencia emocional resulta ser uno de los pilares que conforman a la personalidad y que tiene estrecha relación con la autoestima, el cuidado de sí y la resiliencia al ser la proveedora y reguladora de emociones acorde a las experiencias o situaciones que viva el sujeto.

El *cuidado de sí* hace alusión al autocuidado integral de cada persona. Cuando alguien es capaz de cuidarse a sí mismo, puede hacer lo mismo con sus pares. El cuidado de sí invita a hacerlo desde una práctica de libertad que conlleva el conocimiento propio y el reconocimiento y respeto hacia las personas con las que se convive en la sociedad. Es aceptarse y aceptar al otro (Hernández y Toro, 2017).

La *resiliencia* es la habilidad para hacer frente a las adversidades a partir de la autorregulación de emociones y elementos antes mencionados. Esta habilidad es un componente de los seres humanos que se adquiere a través de las experiencias y trayectorias de vida.

Quiñones (2007) dice que la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que es igual a “volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (...)” (p. 76). Es decir, la persona resiliente al estar en una situación complicada da una pausa para voltear a ver su pasado y experiencias previas, esto con el objetivo de regresar al presente y afrontar con apoyo de esos aprendizajes previos la nueva circunstancia. Al igual que la autoestima y la inteligencia emocional, la resiliencia es variada en cuanto a su tipología (neuronal, afectiva y psicológica) de acuerdo a las experiencias de las personas.

En cuanto al rol que debe asumir la persona que ponga en práctica la propuesta es la de guía. Es decir, que sea la mediadora entre los conocimientos previos, los nuevos y lo real (Zona de Desarrollo Próximo, Zona de Desarrollo Potencial y Zona de Desarrollo Real).

Aunado a ello, debe de asumirse como promotor de cambio en los esquemas mentales que los infantes tienen sobre sí mismos para mejorar esa percepción. En relación con lo que plantea Solé (2002), el asesor debe de ser un promotor de cambios.

Por lo que se le atribuye “... un rol en la generación de procesos de construcción de conocimientos (...), procesos a través de los cuales puede realizarse un cambio cualitativo en la representación que los implicados se hacen de una determinada situación o problema, y que permite entonces actuar en ella de forma distinta” (p.63).

Debe de asumir aquellas teorías tanto explícitas como implícitas por las que se encuentra formada la propuesta. Es decir, tiene que apropiarse la idea de que la Teoría Sociocultural al ser de corte constructivista es la que sustenta toda la propuesta para ser llevada a la práctica.

Que el cuento es un recurso psicopedagógico que contribuye a realizar cambios en los esquemas representacionales de los menores al ayudarlos a trabajar internamente.

Y, principalmente, debe de coincidir con la idea de que la educación emocional debe de ser abordada en cualquier contexto al tener la misma o más importancia que cualquier otro contenido académico al ser un factor determinante en la vida y desarrollo personal y profesional.

Al considerar que todo proyecto educativo debe de tener un proceso de evaluación, ésta es de tipo formativa. Para ello, al finalizar la sesión 12 se incluye un apartado específico sobre el tema. La evaluación es enfocada hacia al taller, al guía y principalmente, a los infantes que fungen como participantes. Para llevarla a cabo, se le propone al promotor de cambio utilizar un diario de campo, un guion de observación (se encuentra un prototipo al final del taller), aplicar la Escala de Autoestima de Rosenberg y solicitar a los infantes, realicen en algún tiempo libre un portafolio de evidencias.

Organización del taller



El taller va dirigido a la población de Casa Hogar. Se recomienda ser puesto en marcha por el psicólogo, pedagogo o docente de la institución. La persona encargada debe de asumirse como motor de cambio. Se encuentra conformado por 12 sesiones. Las actividades giran en torno a contribuir en el desarrollo de 4 componentes socioemocionales de la personalidad. Dichos componentes giran en torno a la autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia.

Se seleccionaron estos componentes socioemocionales tras un diagnóstico dirigido hacia la población. En dicho diagnóstico, se pudo dar cuenta de las carencias afectivas y emocionales que tienen los niños y niñas que habitan el lugar. Ello, debido a las experiencias y situaciones que han vivido a sus cortas edades. El adolecer de esos componentes repercute directamente en el desarrollo personal de cualquier sujeto. Puesto que, se genera una fractura emocional debilitando la construcción de la personalidad la cual, influye en el ciclo de vida del ser humano.

Por ello, radica la importancia de poner en práctica este taller siendo empáticos y asumiendo el compromiso de responsabilidad para que se puedan cumplir los objetivos establecidos.

Es necesario acotar que se tomaron en consideración actividades de otra investigación al contener información que contribuye en el logro de los objetivos establecidos en el taller. Es importante mencionar que, dichas actividades fueron adaptadas a las necesidades de la población.

Sesión 1: Lo mejor de mí (Introducción al taller)

Para comenzar el taller, se sugiere realizar una actividad que funja como introducción a los contenidos que se abordarán y, como momento de integración de los participantes para comenzar a generar un ambiente propicio y empático. Cabe aclarar que, en esta sesión no se utilizará cuento.

Objetivo específico: El infante podrá definir conocimientos sobre los componentes socioemocionales: autoestima, cuidado de sí, resiliencia, inteligencia emocional y resiliencia a través de una breve descripción del significado de cada componente.

Materiales: Hojas blancas, de colores o cartulinas, plumones o crayolas, colores, bolígrafos, cinta adhesiva.

Duración: 60 minutos aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos)

- Presentación del taller y nombre de la persona que funja como promotora de cambio. Para ello, se sugiere comenzar con un saludo, con el nombre del taller, describir brevemente de qué trata y sus objetivos, mencionar el nombre del presentador (a), a qué se dedica, entre otras.
- Pedir que se presenten los participantes mencionando que, aunque se sabe que se conocen entre ellos, es importante ya que la persona encargada del taller tiene interés por saber sobre sus personas.
- Posteriormente, se comenzarán a repartir hojas blancas o cartulinas y plumones.
- Pedir a los participantes que escriban como título “Lo mejor de mí” (Expósito, et. al, 2001, p.53).
- Después, solicitar que dibujen un autorretrato y alrededor, escriban cualidades de sí mismos como personas, estudiantes, compañeros.
- Luego de un tiempo, pedir que peguen con cinta adhesiva en alguna pared las cartulinas/ hojas.
- Cada participante pasará a mencionar las cualidades que escribieron. Y, a través de participaciones, los demás podrán escribirle alguna otra cualidad.
- Los autorretratos permanecerán durante el taller.
- Con ello, se dará fin a la actividad de iniciación. Se puede mencionar que esta actividad es el inicio de un autoreconocimiento y reconocimiento de los demás.

Desarrollo (20 minutos)

- Después de concluir la actividad de integración, se dará paso a un breve ejercicio para dar a conocer los contenidos que se abordarán durante todo el taller.
- Para ello, se debe preguntar: ¿saben de qué tratará el taller?, ¿imaginan qué se trabajará?, ¿ustedes se quieren?,

¿cuánto?, ¿saben cuáles son sus virtudes y defectos?, ¿conocen sus emociones?, ¿saben reconocerlas?, ¿cómo afrontan situaciones complicadas?, ¿se cuidan?, ¿cómo lo hacen?, y, ¿cuidan a los demás?, ¿por qué?, etc.

- Luego, decir que justamente sobre eso tratarán las siguientes sesiones: autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia, los cuales, son componentes socioemocionales de la personalidad.
- Preguntar: ¿saben qué es autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y capacidad de resiliencia?
- Proporcionar hojas y pedir que escriban qué es *autoestima*, *inteligencia emocional*, *cuidado de sí* y *capacidad de resiliencia*.
- Luego de algunos minutos, explicar brevemente el significado de cada uno. Para ello, se pueden imprimir las fichas que se encuentran al final de la sesión.
- Preguntar si lo que escribieron es parecido a lo explicado o no y porqué.

Cierre (20 minutos)

- Para finalizar, se les pedirá que mencionen qué es lo que concluyen de la sesión, incluyendo los nuevos conocimientos con los previos, ¿qué pueden decir sobre el significado de cada componente socioemocional?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo se sintieron durante las actividades?, entre otras preguntas que se puedan generar.
- Cerrar con un aplauso grupal.

Evaluación:

- Se sugiere comenzar a escribir en el diario de campo todo lo ocurrido durante la sesión.
- Las preguntas realizadas sirven para evaluar los conocimientos previos sobre las temáticas.

Flexibilidad de la sesión:

- Al tener presente que tal vez no se puede contar con los materiales solicitados, se pueden utilizar aquellos que se tengan y que sean de utilidad para las actividades.

Material anexo:

AUTOESTIMA

-Autovaloración sobre las capacidades, habilidades y actitudes tanto positivas como negativas que tiene cada persona.

- De la autoestima se desprende el autoconcepto (valoración cognitiva sobre la propia percepción) y la autoimagen (valoración sobre la propia imagen).

- Existe una multidimensión de la autoestima (estética, social, intelectual, artística, etc.) en la que los sujetos pueden llegar a identificar sus habilidades y debilidades en conjunto con las de los demás (Sánchez, 2012).

CUIDADO DE SÍ MISMO

-Autocuidado integral de cada persona.

-Cuando alguien es capaz de cuidarse a sí mismo, puede hacer lo mismo con sus pares.

-El cuidado de sí invita a hacerlo desde una práctica de libertad que conlleva el conocimiento propio y el reconocimiento y respeto hacia las personas con las que se convive en la sociedad.

-Es aceptarse y aceptar al otro (Hernández y Toro, 2017).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

-Es el reconocimiento y autorregulación de emociones (Zaccagnini, 2014).

-Existe una gama de inteligencias múltiples propuestas por Gardner (lingüística-verbal, musical, espacial, kinestésico-corporal, naturalista y emocional).

-La inteligencia emocional resulta ser uno de los pilares que conforman a la personalidad y que tiene estrecha relación con la autoestima, el cuidado de sí y la resiliencia al ser la proveedora y reguladora de emociones acorde a las experiencias o situaciones que viva el sujeto.

CAPACIDAD DE RESILIENCIA

-Es la habilidad para hacer frente a las adversidades a partir de la autorregulación de emociones y elementos antes mencionados. Esta habilidad es un componente de los seres humanos que se adquiere a través de las experiencias y trayectorias de vida.

-Quiñones (2007) dice que la palabra resiliencia proviene del latín resilio que es igual a “volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (...)” (p. 76). Es decir, la persona resiliente al estar en una situación complicada da una pausa para voltear a ver su pasado y experiencias previas, esto con el objetivo de regresar al presente y afrontar con apoyo de esos aprendizajes previos la nueva circunstancia.

-Al igual que la autoestima y la inteligencia emocional, la resiliencia es variada en cuanto a su tipología (neuronal, afectiva y psicológica) de acuerdo a las experiencias de las personas.

Sesión 2: Mi caja especial

Objetivo específico: El niño (a) comenzará a fortalecer su inteligencia emocional.

Los niños y niñas empezarán a favorecer su autoestima.

Libro: La Caja de artefactos (Rojo, 2015).



Rojo (2015) describe sobre la caja de artefactos que:

Si miras dentro de este libro, encontrarás diversos objetos, algunos comunes, otros curiosos y hasta raros, unos muy bellos, pero todos ellos sin valor aparente.

Será en las manos de personas de buen corazón donde la magia de todos estos artefactos se activará, así es que tómalos con mucho cuidado y escucha con atención: estos mágicos artefactos tendrán la capacidad de transformar tu vida.

Materiales: Cuento, cartulinas, hojas, colores, plumones, diamantina, pegamento, oraciones y caja.

Duración: 75 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (25 minutos):

- Comenzar con un saludo y preguntar ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿saben qué son las emociones?, ¿ustedes qué emociones sienten y en qué momentos?, ¿qué hacen cuando se sienten tristes, solos o enojados?
- Decir el nombre de la sesión.
- Para la actividad introductora, el guía tendrá que imprimir y recortar o copiar manualmente las oraciones que se tienen en el anexo que se encuentra al final de la sesión y ponerlos en una cajita (puede ser de zapatos).
- Dar la instrucción de que cada persona pasará a sacar 3 papelitos y tendrá que completar la oración. Por ejemplo: Si me sale el enunciado “cuando me siento solo...” voy a terminar la frase diciendo algo que algo cuando estoy en esa situación y quedaría “cuando me siento solo voy a mi cama y abrazo a mi peluche favorito”.
- Después de que se concluya la actividad, se mencionará que justamente, ello tiene que ver con la inteligencia emocional y autoestima.

Desarrollo (30 minutos):

- Leer el título.
- Mostrar la portada y preguntar: ¿de qué se imaginan que se trata este cuento? ¿Qué piensan que es un artefacto?
- Después de algunas participaciones, explicar que la palabra *artefacto* significa “Objeto, especialmente una máquina o un aparato, construido con una cierta técnica para un determinado fin” (Diccionario de la Real Academia Española, 2020). Y, para fines de esta lectura, se considerará como objetos valiosos para sí mismos.
- Comenzar la lectura y a la par, enseñar las imágenes.

- Realizar pausas intermedias para preguntar: ¿para qué se imaginan que sea útil este artefacto/ objeto? ¿Ustedes para qué lo utilizarían o lo usan? ¿Qué significado emocional le atribuirían?
- Al finalizar la lectura, invitar a la reflexión sobre aquellos objetos que podemos utilizar en situaciones complicadas por ejemplo, “yo reviso mis fotografías cada vez que pienso que no tengo a nadie que me quiera y al mirarlas, recuerdo aquellas personas que aparecen en esos momentos capturados a través de fotografías”.
- Después de reflexionar, pedir que cada niño elabore su caja especial con los materiales que deseen utilizar. En hojas, deberán de dibujar aquellos objetos o nombres de personas que les ayudan a mirar la salida cuando tienen experiencias complicadas.

Cierre (20 minutos):

- Al finalizar, cada niño mostrará sus dibujos, imágenes, palabras que guardó en su caja.
- Los niños deberán guardar su caja para utilizarla cada vez que se sientan inseguros, tristes, preocupados, felices o no encuentren la solución a alguna vivencia.

Evaluación:

- Se sugiere realizar anotaciones en el diario de campo sobre lo sucedido en la sesión. En esta herramienta, se puede anotar tanto las conductas de los infantes así como la de sí mismo como promotor de cambio.
- El llenado del guion de observación puede servir para seleccionar y tener presente las conductas particulares de cada participante.

Flexibilidad de la sesión:

- Los materiales pueden ser diferentes a los propuestos al igual que la actividad introductora.
- Las oraciones pueden ser diferentes o aumentarse.
- En caso de que no se tenga el cuento a la mano, se puede utilizar otro que se considere idóneo para la sesión.
- Una alternativa es el cuento “Emocionario. Di lo que sientes” (Núñez y Romero, 2013). Se encuentra en: <https://dllibs.com/svrES-8494151304.html>

Material anexo: Oraciones sobre emociones

<i>Quando me siento triste...</i>	<i>Quando me siento valioso...</i>
<i>Quando me siento feliz...</i>	<i>Quando quiero un abrazo...</i>
<i>Quando estoy enojado...</i>	<i>Quando siento que no puedo más...</i>
<i>Quando me siento solo...</i>	<i>Quando extraño a alguien...</i>
<i>Quando me siento frustrado...</i>	<i>Quando saco calificaciones altas...</i>
<i>Quando no me siento valioso...</i>	<i>Quando saco calificaciones bajas...</i>
<i>Quando nada me sale bien...</i>	<i>Quando no veo a mis seres queridos...</i>
<i>Quando estoy estresado...</i>	<i>Quando me regañan...</i>
<i>Quando me felicitan...</i>	<i>Quando hago mis tareas...</i>
<i>Quando realizo actividades que me gustan...</i>	<i>Quando veo a mis amigos...</i>
<i>Quando realizo actividades que me disgustan...</i>	<i>Quando me aseo...</i>

Sesión 3: Adiós

Objetivo específico: El infante fortalecerá la capacidad de resiliencia con apoyo del uso de su inteligencia emocional y cuidado de sí.

Libro: Es Así (Valdivia, 2010).



“Es así como la primavera sigue al invierno, unos llegan y otros se van” (Valdivia, 2010, s/p).

Materiales: Cuento, hojas de papel, plumas, lápices, video.

Duración: 120 minutos aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con un saludo y preguntas sobre su estado emocional y sobre el tema, por ejemplo, ¿cómo están?, ¿cómo se han sentido?, ¿cómo se sienten cuando alguien se va de sus vidas?, ¿cómo actúan?, ¿qué sienten?, entre otras.
- Activar conocimientos previos preguntando: ¿recuerdan qué es la resiliencia, cuidado de sí e inteligencia emocional?, ¿ustedes se consideran resilientes?, ¿por qué?, ¿cuándo han sido resilientes?, ¿cómo se han sentido?, ¿se cuidan emocionalmente?, ¿cómo?, recuperando lo visto en la sesión pasada ¿qué me pueden decir sobre su inteligencia emocional?, entre otras.
- Presentar el tema y mostrar el video “Como enseñar a los niños la noción de Resiliencia” https://www.youtube.com/watch?v=jRE_dU135jU
- Al finalizar el video, realizar preguntas que giren en torno a su contenido, por ejemplo: ¿cómo se hubieran sentido si fueran la oveja?, ¿cómo hubieran actuado ante esa situación?
- Posteriormente, pasar al desarrollo de la actividad central.

Desarrollo (30 minutos):

- Presentar el libro y preguntar: ¿de qué piensan que trata el cuento?
- Leer el cuento
- Al finalizar mencionar que: todos nos hemos despedido de personas, de cosas y de animalitos que queremos tanto, es más, hasta del tenis con los que corríamos más rápido nos hemos despedido cuando se rompen y en ese momento, también sentimos feo. Decir adiós a algo o a alguien es parte de nuestra vida, aunque a veces, no sea lo que nosotros hubiéramos querido pero, eso no puede ser una limitante para no seguir adelante con nuestras vidas pues, nuevas personas, nuevas experiencias y nuevas cosas conoceremos y aprenderemos. Por ello, a

continuación haremos una carta de despedida a algo o a alguien que tanto queramos pero que ya no está con nosotros.

- Solicitar a los niños que en una hoja escriban una carta en la que se despiden de esa persona u objeto que ya no está con ellos físicamente. Podrán escribir lo que ellos quieran en sus cartas.
- Después de un rato, cada niño pasará y decidirá si la entrega al guía, la rompe para tirarla o la guarda para sí, y de esa forma, despedirse totalmente.

Cierre (10 minutos)

- Para finalizar, expresar que: sé que es complicado despedirse de alguien o de algo sin embargo, así es la vida, todos pasamos por etapas como ésta y, a pesar de que es una carta de adiós, debemos de ser conscientes que los recuerdos los guardaremos en nuestra mente y corazón y sólo de vez en cuando, podremos adentrarnos a sí mismos para recordarlos con cariño.

Evaluación:

- Realizar anotaciones sobre lo sucedido durante la sesión.
- Utilizar el guion de observación para anotar conductas.

Flexibilidad de la sesión:

- La actividad inicial puede ser modificada acorde al acceso del recurso propuesto.
- En caso de no contar con el cuento físico, se puede acceder a él de manera virtual en el link: [facebook.com/1865402237065469/photos/pcb.2048473065425051/2048472505425107/?type=3&theater](https://www.facebook.com/1865402237065469/photos/pcb.2048473065425051/2048472505425107/?type=3&theater)
- En caso de no conseguirlo, se puede utilizar otro que contribuya en cumplir el objetivo específico de la sesión. Una sugerencia es el cuento “No te vayas” (Keselman, 2018) ubicado en: <https://memorial68.com.mx/download/108983-IARSDXIKZST-no-te-vayas/>
- Las preguntas pueden ser adaptadas y pueden aumentar de acuerdo al ambiente que se genere durante la sesión.

Sesión 4: Retrato mis emociones

Objetivo específico: El infante reconocerá sus emociones y fortalezas.

El niño fortalecerá su capacidad resiliente.

Libro: El árbol rojo (Tan, 2001).



“A veces el día empieza vacío de esperanzas” (Tan, 2001, s/p).

Materiales: Cuento, pinturas de colores de agua, cartulinas o papel kraft, pinceles, video.

Duración: 70 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con un saludo y preguntas sobre su persona: ¿cómo han estado?, ¿qué han hecho?, ¿cómo van en la escuela?, ¿cómo se han sentido desde que comenzamos el taller?...
- Mencionar: Como hemos visto, la inteligencia emocional es muy importante ya que nos ayuda a conocer y reconocer las emociones propias y ajenas. Un aspecto muy importante que va ligado es la capacidad de resiliencia al ayudarnos a salir adelante pese a las problemáticas que se nos presenten. Es decir, al saber reconocer y sentir nuestras emociones, podremos ser empáticos con los demás y, sabremos resolver los conflictos de una manera más positiva, sin engancharnos en ellos.
- Después, presentar el video “El puente: inteligencia emocional” (<https://www.youtube.com/watch?v=S2seE2JAVB0>).
- Al concluir, realizar preguntas: ¿ustedes han estado en situaciones similares?, ¿cuáles?, ¿cómo han actuado?, ¿se parecen a los dos primeros personajes o al conejo y al mapache?, ¿qué les deja de enseñanza este video?, etc.

Desarrollo (30 minutos):

- Leer el título del cuento y preguntar: ¿qué les transmite esta imagen? (refiriéndose a la pasta).
- Comenzar la lectura e ir mostrando las imágenes.
- Realizar pausas durante la lectura para interrogar: ¿ustedes han amanecido sin esperanzas sobre algunas situaciones que viven? ¿Se han sentido que a veces nadie los comprende? ¿A veces han

tenido muchos problemas a la vez? ¿Cuáles? ¿Han encontrado la solución a esas experiencias?

- Posterior a la lectura, indagar sobre el cuento: ¿qué les pareció?, ¿qué sintieron?, ¿les gustó?
- Luego, solicitar que cada uno elija un color de pintura y dibuje algo que represente las emociones que generó el cuento y las fortalezas que tienen y que han utilizado durante su vida.

Cierre (25 minutos):

- Al cierre de la actividad, cada uno explicará sus dibujos.
- Preguntar si les gustó o no las actividades, qué aprendieron y cómo lo llevarán a la práctica.
- Pedir un aplauso.

Evaluación:

- Se utilizará el diario de campo para anotar lo acontecido durante la sesión.
- El guion de observación será de utilidad para llevar un registro sobre los avances conductuales. Por ello, se sugiere hacer uso de él para anotar lo observado durante la sesión.

Flexibilidad de la sesión:

- Las preguntas se pueden aumentar acorde a las respuestas de los infantes.
- Los materiales pueden ser distintos a los propuestos, pero deben ser funcionales para la actividad.
- En caso de no tener el cuento por algún motivo, se puede hacer uso de otro que sea funcional para cumplir el objetivo planteado.
- Una alternativa es el titulado “Laberinto del alma” (Llenas, 2016). Se puede encontrar en el siguiente link: <https://descargarlibros.top/archivo/?id=3952&formato=pdf>

Sesión 5: Soy único

Objetivo específico: El menor favorecerá su autoestima.

Las niñas y niños reconocerán sus habilidades y destrezas contribuyendo en la multidimensión de su autoestima.

Los infantes fortalecerán su capacidad de resiliencia.

Los participantes reforzarán su autocuidado.

Libro: Yo no soy un conejo (Márquez y Colombo, 2014).



Márquez y Colombo (2014) mencionan que:

Si tiene dos largas orejas y come zanahorias, ¿es un conejo? No necesariamente, puede ser cualquier otra cosa, lo que tú quieras, pues en la imaginación todo es posible, pero ¡cuidado! ¿Y si ocurre algo que te haga cambiar de opinión? (s/p).

Materiales: Cuento, lápices y hojas.

Duración: 80 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con un saludo y preguntar: ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿han sentido algún cambio desde que comenzamos con el taller?, ¿cuál?, ¿qué tanto se quieren?, ¿cómo se lo demuestran?, entre otras.
- Repartir una hoja por infante y pedir pasen con sus demás compañeros para que les escriban algo que los haga únicos.
- Cuando terminen, solicitar que no vean lo escrito y la doblen.

Desarrollo (30 minutos):

- Expresar el título y preguntar: ¿ustedes son un conejo?
- Iniciar la lectura del cuento. Enseñar las imágenes.
- Al finalizar, interrogar: ¿ustedes han querido ser como otra persona? ¿cómo quién? ¿por qué?
- Luego, decir que: todos debemos de aceptarnos tal y como somos, todos tenemos defectos y virtudes, habilidades distintas, modos de pensar diferentes hasta el grado de que, cada uno es físicamente único.
- Proporcionar indicaciones: repartir hojas para que dibujen dos columnas; la primera está destinada a enlistar las habilidades, virtudes y aspectos positivos que los definan. En la segunda, escribirán las debilidades y defectos que reconocen tener.

Cierre (30 minutos):

- Pedir que revisen su hoja del inicio y compararla con lo que escribieron.
- Después de unos minutos, solicitar participaciones sobre lo que piensan al respecto.

- Finalmente, indicar que esta lista la guardarán en su caja especial y la revisarán cada vez que sea necesario. Además, mencionar que se debe tener muy en cuenta que a pesar de convivir con otras personas, cada uno es único e inigualable y eso es, lo que verdaderamente importante de cada ser humano.
- Preguntar cómo se sintieron durante la actividad y qué aprendizajes se llevan.
- Invitar a darse un abrazo a sí mismos y prometerse que se aceptarán tal y como son.

Evaluación:

- Registrar en el diario de campo todo lo sucedido durante la sesión es importante para la evaluación final.
- Las observaciones registradas deben de contener tanto lo referente a los participantes así como lo sentido por parte del promotor de cambio.

Flexibilidad de la sesión:

- Los materiales pueden ser sustituidos por aquellos que se tengan y que resulten funcionales para las actividades.
- Las preguntas pueden aumentarse acorde a las respuestas.
- El cuento puede ser sustituido en caso de no contar con él. No obstante, se debe recordar que debe ser alguno que contribuya en la realización de los objetivos establecidos. Una propuesta alterna es el cuento “La rosa Blanca de Roé (s/a), ubicado en: <https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-rosa-blanca>

Sesión 6: Cuidándome, cuidado a los demás

Objetivo específico: Los menores acercarán el cuidado de sí.

El infante acrecentará el desarrollo de su inteligencia emocional.

Los niños y niñas reconocerán la importancia de la autoestima.

Los infantes fortalecerán su capacidad de resiliencia.

Libro: Rosa y la banda de los solitarios (Gutman, 2016).



Rosa es inteligente y emotiva, y tiene una forma de hablar muy peculiar. En su nuevo colegio conoce a Momo, Steve y Elena. Juntos, se convertirán en la banda de Los Solitarios. Los tres saben que tras la reja que divide la escuela hay estudiantes que atrapan a los pequeños para golpearlos; pero Rosa no tiene miedo, ella adora poner en su lugar a los buscapleitos (Gutman, 2016, s/p).

Materiales:

Cuento, papel kraft o cualquier otro tipo de papel que se tenga, plumones, cinta adhesiva, plumones, colores u otros recursos que se tengan al alcance, video.

Duración: 120 minutos, aproximadamente.

Actividades

Inicio (15 minutos):

- Se sugiere realizar preguntas los participantes sobre sus días para motivarlos, generar un clima de confianza y para comenzar a introducirlos al tema central: ¿cómo están?, ¿qué han hecho en estos días?, ¿cómo les va en la escuela?, con base en lo que hemos trabajado, ¿se cuidan?, ¿cómo se cuidan?, ¿qué cuidan de ustedes?, ¿cómo cuidan su cuerpo?, ¿protegen a los demás?, ¿cómo lo hacen?, ¿consideran importante cuidarse y cuidar a los demás y al entorno?, etc.
- Mencionar que el día de hoy se trabajará con el cuidado de sí mismo y hacia los demás. Para ello, se pondrá el siguiente video titulado “Una historia de autocuidado para todos” (hasta el minuto 3:58): https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=Nm6DuGsLndY
- Al finalizar el video, se sugiere realizar preguntas sobre el mismo y de lo que ellos habrían hecho para cuidarse y cuidar a los demás. Algunas interrogantes pueden ser: ¿Creen que su actuación haya sido la adecuada?, ¿ustedes qué hubieran hecho?, ¿ahí se ve un ejemplo del cuidado de sí mismo y hacia los demás?, ¿por qué?, entre otras.

Desarrollo (60 minutos):

- Posterior a ello, presentar el cuento a los niños y niñas.
- Mostrar la imagen de la portada.
- Leer el título y preguntar ¿de qué piensan que tratará?, ¿por qué creen que se llama así el cuento?
- Comenzar a leerlo y hacer predicciones sobre la lectura para activar conocimientos previos y entrelazarlos con el tema: ¿qué piensan que pasará?
- Interrogar sobre situaciones similares que hayan vivido o, ponerlos en el lugar de los personajes: ¿qué harían si fueran Rosa?, ¿qué harían si fueran parte de la banda de Rosa?, ¿qué piensan que sentirían en esos momentos?, etc.
- Al concluir la lectura, preguntar: ¿qué relación tiene el cuento con el cuidado de sí y de los demás?, ¿cómo se cuida Rosa?, ¿Rosa y sus amigos cuidan a los demás?, ¿cómo los cuidan?, ¿ustedes han estado en situaciones parecidas?, ¿cómo han actuado?, ¿cómo se han sentido?, ¿ustedes han maltratado a alguien (persona, animal, plantas, o cualquier otro ser)?, ¿por qué lo han hecho?, ¿qué creen que sintieron en ese momento quienes maltrataron?, ¿a ustedes los han hecho sentir mal?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué enseñanza/moraleja les ha dejado este cuento?, ¿creen que es importante trabajar con el autocuidado y cuidado de los demás? ¿por qué?, entre otras.

- Mencionar que para fortalecer lo visto hasta el momento, se realizarán dos representaciones teatrales cortas. Para ello, se dividirán en dos equipos integrados por enumeración (1, 2). El primer equipo hará la representación del cuento acorde a una solución alternativa a lo leído. El segundo, realizará una obra acorde a alguna situación similar que hayan vivido.
- Las obras deben tener una duración de máximo 10 minutos.
- Para ponerse de acuerdo, diseñar sus guiones, realizar la escenografía con la libre selección de materiales y ensayar tendrán 25 minutos. Durante las actividades se motivarán y se resolverán las dudas que tengan los infantes.
- Transcurrido el tiempo, los infantes realizarán la actuación de su obra teatral. Se invitarán a las personas que se encuentren en el lugar a que participen como espectadores de las obras.

Cierre (15 minutos):

- Al concluir las obras de teatro, cada niño deberá mencionar como se cuida a sí mismo y a los demás. Además, se preguntará: ¿tiene alguna relación la lectura con el cuidado de sí mismo y de los demás?, ¿qué piensas que debes reforzar para autocuidarte mejor?, ¿qué aprendiste?, ¿consideras que te sirvió de algo realizar estas actividades para el trabajo personal sobre el cuidado de sí y de los demás? ¿cómo te sentiste al participar en la obra?, ¿qué te gustó?, ¿qué no te agradó?, ¿cómo te pareció el cuento?, ¿qué puedes comentar en modo de síntesis sobre lo visto durante toda la sesión?, entre otras interrogantes que surjan en el momento.
- Se cerrará la sesión con un aplauso.

Evaluación:

- Se debe de registrar en el diario de campo lo acontecido durante la sesión para llevar un seguimiento de los avances de los participantes.
- Hacer uso de la lista de cotejo con indicadores respecto a las acciones, participación, trabajo en equipo, etc. de los infantes.

Flexibilidad de la sesión:

- En caso de que no se tenga acceso al cuento físico, se puede ingresar al siguiente link el cual, lo contiene completo: <http://bookparadise.online/pdf?title=ROSA+Y+LA+BANDA+DE+LOS+SOLITARIOS&geo=es&i=OTc4LTywNzE2Mzg2NzA%3D&src=blogspot>
- Otra opción a utilizar es el siguiente cuento titulado “El hacha y el leñador” de Bucay (s/a): <https://www.martadiazderada.es/el-autocuidado>
- En caso de no contar con alguna de estas opciones, utilizar un recurso literario que aborde el tema.
- La sesión puede ser dividida en dos días debido a la extensión del cuento.

Sesión 7: Hola y adiós tristeza

Objetivo específico: El infante fortalecerá su habilidad resiliente.

El niño y niña reconocerán y favorecerán su inteligencia emocional.

Libro: Tristeza. Manual de Usuario (Eland, 2018).



De vez en cuando, la tristeza nos embarga y no queremos aceptar las razones por las cuales la sentimos. Por ello, debemos de aprender a vivirla y a decirle adiós.

Materiales: Cuento, silla.

Duración: 85 minutos aproximadamente.

Actividades:

Inicio (25 minutos):

- Comenzar con el saludo del día y preguntas: ¿cómo están?, ¿cómo se han sentido?, ¿qué han hecho en estos días?, entre otras.
- Presentar el título de la sesión y preguntar ¿por qué creen que se llama así la sesión de hoy?, ¿qué se imaginan que abordaremos?, ¿qué componente socioemocional (autoestima, inteligencia emocional, capacidad de resiliencia y cuidado de sí) creen que fortaleceremos hoy?, ¿por qué?, etc.
- Mencionar que se abordará el fortalecimiento de la inteligencia emocional y de la capacidad de resiliencia, los cuales, son sumamente importantes para el desarrollo personal de cualquier ser humano.
- Con el objetivo de comenzar a generar un clima emotivo, solicitar que se los infantes se pongan cómodos, cierren sus ojos, comiencen a sentir su respiración a partir de la inhalación y exhalación lenta (el guía deberá de contar lentamente del 1 al 5 para que inhalen y posteriormente, otra vez cuente del 1 al 5 para que exhalen, repetir el ejercicio 3 veces), después, mencionar que recuerden una situación que les generó melancolía, la revivan en sus mentes y comiencen a sentir lo que les provoca en su cuerpo.
- El guía debe orientarlos preguntando ¿qué sentiste en ese momento?, ¿qué sientes ahora?, ¿son las mismas emociones?, ¿cómo se siente tu cuerpo?
- Luego de unos minutos (el tiempo queda a consideración del guía), decir que se despidan de ese momento, que vayan regresando poco a poco al aquí y ahora realizando nuevamente la respiración con la orientación del conteo de segundos de la persona encargada de la sesión.
- El guía debe de mencionar que esa situación que recordaron en conjunto con sus sensaciones, emociones y sentimientos que vivieron la retomarán más adelante.

Desarrollo (40 minutos):

- Mostrar el cuento y preguntar: ¿de qué creen que trate?
- Realizar pausas intermedias para interrogar sobre sus experiencias: ¿ustedes han sentido tristeza? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- Solicitar a algún cuidador de la Casa Hogar que colabore con entretener a los niños mientras el guía realiza la actividad con cada uno.
- La siguiente actividad consiste en poner una silla frente al niño y decirle que con la actividad del inicio, mencione las emociones que sintió, por ejemplo,

tristeza, confusión, etc., y reiterar las preguntas acerca de ¿por qué sentiste tristeza? ¿aún sientes tristeza?, ¿qué sentiste al momento de recordar esa experiencia?, ¿qué sentiste en tu cuerpo?, ¿crees poder dejar ir todo lo que sentiste?

- Indicar al niño que comience a identificar sin miedo aquellas razones por las que se ha sentido así y que las imagine en la silla.
- Al imaginarlas en la silla, el niño deberá de despedirse de ellas.
- Con la misma estrategia se continúa con todos los infantes.

Cierre (20 minutos):

- Al finalizar, se reunirán todos otra vez para que expresen sus sentimientos que tuvieron en el momento de la actividad y posteriormente.
- Cerrar la sesión al indicar que: es válido que a veces tengan tristezas pues, al igual que la felicidad, es una emoción que todos los seres humanos sienten pero que, deben de aprender a identificarla como lo hicieron en la actividad y a decirle adiós.

Evaluación:

- Registrar en el diario de campo lo acontecido durante la sesión. Cabe recordar que, esas anotaciones se pueden ir haciendo conforme transcurren las actividades sin olvidar a los participantes.

Flexibilidad de la sesión:

- Se pueden realizar todas las preguntas que sean necesarias.
- Las preguntas pueden contribuir en la evaluación de los infantes.
- El material de esta sesión (silla) puede ser sustituido por otro, por ejemplo, colchonetas, cojines o alguno que se tenga fácil acceso.
- En caso de no contar con el cuento físico, se puede acceder a él de manera virtual en el siguiente link: <https://www.facebook.com/PsicologaBereniceMCartagena/posts/tristeza-manual-de-usuario-por-eva-elandmaravilloso-cuento-para-comprender-la-17/2255797554483739/>
- De igual manera, se puede utilizar cualquier otro que contribuya a la realización de las actividades y en especial, de los objetivos planteados. Una sugerencia es el cuento titulado "Vacío" de Anna Llenas (2015), el cual, se puede encontrar en el siguiente link: <https://es.slideshare.net/LissettAraujoPoclin1/cuento-vacio-ana-llenas>

Sesión 8: Soy

Objetivo específico: Los infantes reconocerán y fortalecerán su autoestima.

Los menores acercarán el cuidado de sí.

Los niños y niñas reconocerán el valor de cuidar a los demás.

Libro: Quiero ser la que seré (Molina, 2017).



Cuando María del Carmen lee o escribe cambia las letras o las confunde con otras, por eso sus maestras la regañan y sus compañeros se burlan de ella. Pero Mari no lo hace intencionalmente, sino que tiene una dificultad que no le permite leer y escribir como los demás niños. Ella nos cuenta su historia, que sucedió en una época en la que no se conocía la dislexia ni cómo manejarla (Molina, 2017).

Materiales: Cuento, hojas, colores, lápices, bolígrafos.

Duración: 120 minutos, aproximadamente

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con el saludo del día y preguntas sobre los participantes: ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ahora que llevamos un poco más de la mitad de las sesiones del taller, ¿cómo se sienten?, ¿creen que ha habido algún cambio en ustedes?, ¿cuáles?, ¿por qué?, etc.
- Presentar el título de la sesión y preguntar: ¿ustedes qué quieren ser?, ¿son lo que quisieran?, ¿qué componente socioemocional consideran que favoreceremos el día de hoy?, ¿por qué?
- Mencionar los componentes a abordar.
- Dar la instrucción de tomar una hoja y colores/ bolígrafo o lápiz y escribir algunas problemáticas personales que han repercutido en su desarrollo. Por ejemplo, no saber pronunciar bien todas las palabras ha hecho que algunas personas se burlen de mí.
- Después de algún tiempo, pedir que se reúnan por parejas, lo comenten y mencionen cómo se sentirían si estuvieran en el lugar de la otra persona.
- Pedir que algunos participen y expresen lo platicado con su pareja.

Desarrollo (30 minutos):

- Presentar el cuento a través del título y mostrar la pasta.
- Preguntar: ¿ustedes son lo que quieren ser?, ¿qué quieren llegar a ser cuando sean grandes?, ¿consideran que tienen limitaciones para lograrlo?, ¿cuáles?
- Comenzar con la lectura.
- Durante la lectura, pausar para cuestionar: ¿a ustedes les ha pasado algo similar?, ¿qué les sucedió?, ¿cómo lo solucionaron?, ¿qué sentirían si fueran María del Carmen?, ¿cómo actuarían si María del Carmen fuera una de sus compañeras?
- Al finalizar el cuento: ¿les gustó o no el cuento?, ¿cómo creen que se sentía María del Carmen?

- La actividad consiste en que los pequeños elaboren un cuento sobre una situación similar a la de María del Carmen que hayan vivido.
- Los niños y niñas leerán sus respectivos cuentos en voz alta.

Cierre (10 minutos):

- Preguntar: ¿cómo te sentiste en ese momento?, ¿qué hubieras hecho en ese momento? Ahora que ya es parte de tu pasado, ¿qué sientes?, ¿cómo te sientes?, ¿qué piensas?, entre otras.
- Para el cierre mencionar que nunca deben de avergonzarse ni de sí mismos ni de los demás y preguntar que a pesar de todo, ¿quieren ser lo que serán?
- Pedir un aplauso grupal.

Evaluación:

- Las respuestas contribuyen en conocer los avances de los participantes.
- Redactar lo sucedido durante las actividades en el diario de campo contribuye en tener un registro de lo acontecido y con ello, visibilizar si existió un aprendizaje.
- El guion de observación contribuirá en tener registro de las conductas de los infantes.

Flexibilidad de la sesión:

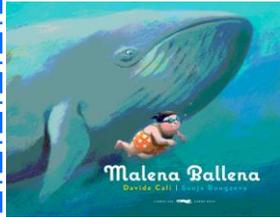
- Se pueden realizar más preguntas para profundizar.
- La sesión se puede dividir en dos días debido a la extensión de la lectura.
- La actividad inicial se puede ajustar acorde al número de infantes. Es decir, en lugar de formar parejas, se pueden conformar tríos o equipos mayores.
- En caso de no contar con el cuento, se puede hacer uso de otro que contribuya al cumplimiento de los objetivos establecidos. Una opción es el cuento “Los colores del arcoíris” (Moore, 2006). El link para ingresar a su lectura virtual es: <https://es.calameo.com/read/002731421bcf03be4ac67>

Sesión 9: Aprendo a enfrentar críticas

Objetivo específico: El infante fortalecerá la construcción de su autoimagen.

- El menor favorecerá la dimensión físico-corporal de su autoestima.
- El niño y niña desarrollarán su inteligencia emocional.
- El infante fortalecerá el cuidado de sí.

Libro: Malena Ballena (Cali, y Bougaeva, 2010).



En la piscina, las niñas se reían de Malena. Y es que Malena pesaba mucho, demasiado. Tanto que la llamaban ballena. Pero un día, el monitor de natación le enseñó un truco y su vida comenzó a cambiar (Cali y Bougaeva, 2010).

Materiales: Cuento, hojas blancas, colores, diurex, ballenas de papel, video y enunciados que se encuentran en el material de la sesión.

Duración: 60 minutos aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar la sesión con un saludo y preguntas: ¿cómo están?, ¿qué han hecho?, ¿por qué?, ¿cómo se han sentido?, ¿de qué creen que tratarán las actividades de hoy?, etc.
- Presentar el tema y mencionar los componentes socioemocionales a abordar.
- Mencionar que se verá el video “Educar en valores: corto sobre bullying” (<https://www.youtube.com/watch?v=mcWXvFC45hc>).
- Al finalizar el video, realizar preguntas sobre: ¿si estuvieran en el lugar del puerco espín cómo se sentirían?, ¿alguna vez se han burlado de ellos por su aspecto?, ¿qué sintieron?, ¿cómo reaccionaron?, ¿ustedes se han burlado de alguien por su aspecto?, ¿qué sienten al hacerlo?, ¿por qué lo hicieron?, ¿les gusta que se burlen de ustedes?, ¿les gusta burlarse de los demás?, etc.
- Después de algunas participaciones, comenzar con el cuento.

Desarrollo (30 minutos):

- Leer el título del cuento y mostrar la imagen de la pasta.
- Interrogar: ¿por qué creen que se llama así el cuento?, ¿de qué creen que se va a tratar?, ¿cómo son las ballenas?
- Comenzar la lectura y enseñar a la par las ilustraciones.
- Pausar para cuestionar: ¿qué creen que va a hacer Malena? Si fueran Malena, ¿ustedes que harían?
- Posterior a la lectura, repartir hojas y colores.

- Indicar y pegar unas imágenes de ballenas en la pared y leer algunos enunciados referentes a la autoestima, autoestima físico-corporal e inteligencia emocional. Cada niño dibujará en tamaño pequeño la imagen y escribirán el número de ballena que elijan.
- Cada infante mostrará y explicará porque eligió esas ballenas a partir de una reflexión sobre sí mismo.
- Preguntar: ¿han vivido situaciones similares? ¿Cuáles? ¿Los han ofendido? ¿Han ofendido? ¿Qué sintieron en esos momentos?

Cierre (10 minutos):

- Para finalizar, mencionar que todos están expuestos a críticas, sin embargo, deben de recordar lo valiosos y únicos que son. Además, como a nadie le gusta ser criticado, no deben de fomentar esas actitudes y por lo tanto, respetar a los demás es un valor que no se puede olvidar.

Evaluación:

- Tomar nota en el diario de campo sobre lo sucedido durante la sesión para el análisis de los avances que se obtuvieron.
- Utilizar el guion de observación.

Flexibilidad de la sesión:

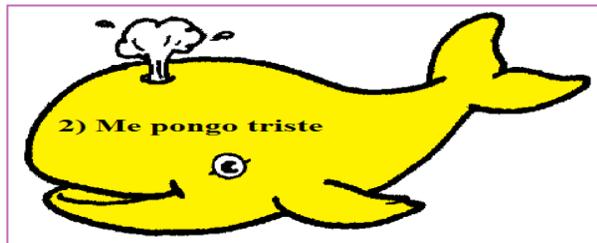
- Generar más preguntas acordes a las respuestas de los infantes contribuirá a los objetivos específicos.
- El cuento virtual se encuentra en: <https://www.facebook.com/1865402237065469/photos/pcb.2637308056541546/2637306629875022/?type=3&theater>
- En caso de que no se obtenga el cuento virtual, se sugiere utilizar un cuento que se considere propicio para el logro de los objetivos y actividades planteadas. Una opción es “El cazo de Lorenzo” (Carrier, 2009), el cual, se encuentra en el siguiente link: <http://www.andalicante.org/enlaces/cuentos-discapacidad/el-cazo-de-lorenzo.pdf>

Material anexo: Enunciados y ballenas

¡Hoy te ves más feo que ayer!



¡Creo que no eres muy inteligente!



¿Por qué te vistes así? ¡No te ves bien!



¿Por qué te juntas con esos niños? ¡No me caen bien!



Sesión 10: Me quiero y acepto

Objetivo específico: El infante acercará su autoimagen

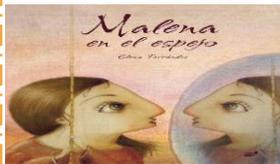
El niño y niña reconocerán la dimensión físico-corporal de la autoestima de sí mismos.

El menor fortalecerá su autoconcepto.

El niño (a) acrecentará su inteligencia emocional.

El infante ampliará la importancia del cuidado hacia sí mismo.

Libro: Malena en el espejo (Ferrándiz, E., 2014).



Desde pequeña, Malena siempre había escuchado que la belleza está en el interior. Pensó que quizá también podría encontrarla dentro de sí misma y entonces, fue ahí donde emprendió el viaje más largo y profundo de su vida atravesando varias características y cosas que había olvidado de sí misma hasta reencontrarse consigo misma (Mendoza, 2016).

Materiales: Cuento, espejo, colores, hojas, lápices.

Duración: 60 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con el saludo del día y preguntar sobre su estado emocional: ¿cómo están?, ¿cómo se han sentido?, ¿qué han hecho?, ¿han puesto en práctica lo aprendido?, ¿cómo?, ¿por qué?, etc.
- Mencionar el nombre de la sesión y realizar preguntas: ¿de qué creen que trate el tema de hoy?, ¿por qué?, ¿a qué componentes socioemocionales creen que nos referiremos?, etc.
- Posteriormente, pedir a los infantes que tomen una hoja y un lápiz para anotar las siguientes preguntas y las respondan:
 - ¿Alguna vez no les ha gustado lo que ven en el espejo?
 - ¿Por qué?
 - ¿Qué han sentido en ese momento?
 - ¿Se han llegado a sentir inconformes consigo mismos?
 - ¿Por qué?
 - ¿Piensan que a alguien más le ha ocurrido?
- Después de algunos minutos, pedir que los que deseen, compartan algunas de sus respuestas y alguna reflexión sobre ello.

Desarrollo (30 minutos):

- Comenzar la lectura y mostrar las imágenes.
- Realizar pausas para cuestionar: ¿han sido inseguros?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿algo no les gusta de su cuerpo?, entre otras.
- Al concluir la lectura, preguntar: ¿les gustó o no el cuento?, ¿por qué?, ¿qué reflexión les dejó?, ¿alguna vez

se han sentido como Malena?, ¿cómo se sienten?, respecto a esos sentimientos y emociones y con base en todo lo trabajado durante el taller, ¿qué se dirían?

- Explicar las indicaciones: cada uno pasará al mirarse en el espejo. Posteriormente, regresarán a sus lugares a dibujar lo que no les gusta en una hoja y lo que sí les agrada de sí mismos en otra.
- Al finalizar, el guía invitará a la reflexión sobre sus respuestas y escribirá debajo de ellas las razones por las que dibujaron eso.
- Motivar a los infantes a que compartan sus respuestas y lo conjunen con la actividad inicial para realizar alguna conclusión.

Cierre (10 minutos):

- Invitar a que se miren todos los días en el espejo y se repitan lo que les gusta de sí mismos. De igual forma, que valoren aquellos aspectos que consideran defectos porque son detalles que los hacen ser únicos.

Evaluación:

- Anotar en el diario de campo lo sucedido durante la sesión.
- Utilizar el guion de observación para registrar lo observado y refuerce lo escrito en el diario.

Flexibilidad de la sesión:

- Se pueden realizar todas las preguntas que se consideren pertinentes para el logro de los objetivos específicos.
- En caso de no tener los materiales descritos, se pueden utilizar otros que funcionen para la actividad o, en su defecto, modificar la actividad acorde a los recursos que se tengan.
- Si no se tiene acceso al cuento, se sugiere utilizar otro que aborde las temáticas. Una opción es "El botón de Oscar" (Nagi, 2001) el cual se encuentra virtual en:
<https://sites.google.com/a/usaker.host/jaymemarylyn/oscar-el-boton>

Sesión 11: Las personas que quiero

Objetivos específicos: El infante acrecentará el desarrollo de su inteligencia emocional.

El menor fortalecerá el cuidado de sí.

El niño acercará la dimensión afectivo-social de la autoestima.

Libro: A veces (Rueda, 2012).



“A veces te ahogas en una gota, a veces tú llevas las riendas, a veces te buscas en un espejo y no estás, hasta que te encuentras en los ojos de un amigo” (Rueda, 2012).

Materiales: Cuento, video, hojas, acuarelas, agua.

Duración: 70 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con un saludo y preguntar sobre: ¿cómo están?, ¿qué han hecho?, ¿cómo van en la escuela?, etc.
- Presentar el tema y preguntarles: ¿quieren a alguien?, ¿a quién?, ¿por qué quieren a esa persona?, ¿tienen algún amigo (a)?, ¿quién es?, ¿por qué es su mejor amigo (a)?, ¿lo (a) quieren?, ¿lo (a) cambiarían?, ¿por qué?, ¿los ha ayudado en alguna situación complicada?
- Mostrar el video “El valor de la amistad” (<https://www.youtube.com/watch?v=GS4hbo0SVNk>).
- Al finalizar el video, preguntar sobre sus emociones y pensamientos al respecto.
- Continuar con la actividad central.

Desarrollo (30 minutos):

- Comenzar la lectura y mostrar las ilustraciones. Preguntar: ¿de qué piensan que trata el cuento?
- Realizar pausas durante la lectura para hacer interrogantes: ¿quién los apoya? ¿Cuáles son sus sueños y anhelos en la vida? ¿Ha habido días en los que aún no logran reconocerse a sí mismos?
- Cuestionar al cierre de la lectura: ¿qué les pareció este cuento? ¿se sintieron reflejados? ¿por qué?
- Mencionar: como hemos visto durante las sesiones, somos seres humanos llenos de

emociones, sentimientos, ¿qué más? (dejar que los infantes participen) y a pesar de ello, hay personas a las que les importamos, por tal razón, ahora dibujarán a aquellas personas que son importantes para ustedes y aquellas que les han demostrado que ustedes lo son para ellas. Aunado a ello, escribirán las razones por las que lo consideran así.

Cierre (20 minutos):

- Para finalizar, cada infante mostrará sus dibujos y sus razones.
- Invitar a abrazarse en grupo.

Evaluación:

- Escribir en el diario de campo lo sucedido durante la sesión.
- Utilizar el guion de observación para registrar las conductas de los infantes.
- Las preguntas contribuyen en conocer si han existido avances en su construcción de componentes socioemocionales.

Flexibilidad de la sesión:

- Realizar adaptaciones a las preguntas acorde a las respuestas de los participantes.
- En caso de no tener los materiales solicitados, se pueden sustituir por otros que contribuyan al logro de las actividades.
- Se puede utilizar otro cuento si no se tiene el solicitado. Una sugerencia es “No necesito amigos” (Crimi, 2012) el cual, se encuentra en el siguiente link: <https://es.scribd.com/doc/286132255/No-Necesito-Amigos>

Sesión 12: Cerrando el taller

Objetivo específico: El infante reconocerá la importancia de la autoestima, cuidado de sí, inteligencia emocional y capacidad de resiliencia en su ciclo de vida.

Materiales: Plumones, papel bond, hojas, autorretrato de la primera sesión.

Duración: 60 minutos, aproximadamente.

Actividades:

Inicio (20 minutos):

- Comenzar con el saludo del día y preguntas sobre su estado emocional: ¿cómo están?, ¿han puesto en práctica lo aprendido durante el taller?, ¿qué les pareció el taller?, etc.
- Mencionar que es la última sesión y se realizará una actividad final para conocer sobre lo fortalecido y aprendido.
- Pedir a los infantes que despeguen de la pared su autorretrato de la primera sesión, elijan un plumón y vayan a su lugar.
- Solicitar que lo observen durante unos minutos y escriban detrás de él lo que les faltó y descubrieron de sí mismos durante estas sesiones.
- Pedir que lo guarden ya que se trabajará con él al final.

Desarrollo (30 minutos):

- Solicitar a los infantes que conformen equipos de 4 personas.
- Repartir un papel bond y plumones por equipo.
- Las instrucciones son las siguientes: Por equipos, expresarán de manera libre (puede ser por medio de dibujos, oraciones, un cuento, etc.) lo que aprendieron durante el taller, sus reflexiones y lo que deseen plasmar respecto a lo abordado.
- Después de unos minutos, pedir que cada equipo pase a explicar su trabajo.
- Posteriormente, se pedirá a cada infante que elabore una carta en donde escriba lo que siente por sí mismo, consejos para salir adelante ante adversidades y para autorregular sus emociones, así como para autocuidarse y cuidar a su entorno.
- Después de minutos, si alguien quiere leerla en voz alta, se podrá hacer.

Cierre (10 minutos):

- Para finalizar la sesión, se solicitará que cada infante pase al frente para que lea lo escrito en su autorretrato y exprese una pequeña reflexión sobre todo lo ocurrido a nivel personal durante el taller.
- Recordar que su portafolio de evidencias lo deben guardar y hacer uso de sus materiales cuando lo consideren necesario.
- Se cerrará la sesión reforzando la idea de que todos son seres únicos y valiosos, los cuales, deben seguir trabajando con el reconocimiento de sí mismos. Tener presente que cada ser humano es valioso por lo que es, los ayudará a ser más sensibles y empáticos. Cuidar de sí y de los demás, es un acto de amor que debe de tenerse siempre en cuenta. Caer y levantarse reconstruyéndose, es una capacidad que los hará sobresalir ante los obstáculos que se les pongan en el camino. En nadie más cae la responsabilidad de ser feliz más que en uno mismo. Reconocerse y amarse tal y como es, es el acto más gentil que puede haber en cualquier ser humano.
- Pedir un aplauso y un abrazo grupal.

Evaluación:

- Anotar en el diario de campo lo sucedido durante la sesión.
- Utilizar el guion de observación para registrar lo observado y refuerce lo escrito en el diario.
- La sesión contribuirá a conocer si se lograron cumplir los objetivos plasmados durante las actividades pasadas o no.

Flexibilidad de la sesión:

- Los materiales pueden ser distintos a los propuestos (excepto el autorretrato de la primera sesión).
- Las actividades pueden ser modificadas acorde a las necesidades de los participantes. Por ejemplo, si no es posible formar equipos de 4 personas, se pueden realizar de menos integrantes.

Evaluación del taller, de los participantes y del guía



Como se sabe, todo proceso de aprendizaje o de actividad educativa tiene que ser evaluada. Por consecuencia, se pretende que la evaluación gire en torno al reconocimiento de los avances que los infantes tengan conforme avancen las sesiones. Es decir, que la evaluación sea de tipo formativa en el que a partir del trabajo en el taller los menores muestren avances aunque sean mínimos sobre los objetivos establecidos.

“Evaluar mediante el enfoque formativo implica reconocer que existe una cultura de evaluación que no se limita a la escuela” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 13). Es decir, el uso de esta perspectiva ayuda a expandir la mirada sobre la evaluación como algo no exclusivo del aula.

Si bien, el taller no tiene como objetivo asentar una calificación numérica sobre el desempeño de los participantes, sí tiene como fin conocer si hubo avances o no en la construcción de la personalidad en conjunto con los componentes clave (autoestima, inteligencia emocional, cuidado de sí y resiliencia) abordados durante las sesiones.

Para la persona que funge como guía, emplear el diario de campo es imprescindible. Su importancia radica en que es necesario que se tenga un registro de todas las sesiones para que al final, se realice una interpretación que dé pauta al reconocimiento y evaluación del desarrollo personal de cada infante y de su propio trabajo como promotor de cambio.

De igual manera, el portafolio de evidencias resulta ser otra herramienta que permite observar los avances de los infantes. Dicha carpeta funge como recolectora de trabajos realizados por los menores y sirve para evaluar el desarrollo de habilidades que se fueron adquiriendo durante el taller. A partir de la elaboración de materiales que sean guardados en este compendio, se puede notar si existió algún tipo de avance emocional proyectado en los dibujos, creaciones literarias, o en otros trabajos realizados.

El uso de un guion de observación es otro recurso que contribuye en tener información recolectada sobre las conductas y avances de los menores durante el taller. Se puede diseñar alguno o, utilizar el sugerido el cual, se encuentra al final de este apartado. Para cada sesión, se debe de llenar uno nuevo.

La aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg al final del taller también puede llegar a ser un elemento clave para evaluar en los menores. Puesto que, a partir del contraste entre los resultados iniciales arrojados en el diagnóstico con los posteriores a la intervención, también contribuye a saber si hubo algún cambio en la autovaloración.

Aunado a lo anterior, es importante evaluar la funcionalidad e impacto del taller. Por lo que se sugiere realizar una evaluación que permita conocer los pensamientos de los infantes sobre el desarrollo de la intervención. El tipo que se propone aplicar es de tipo mixta (tradicional-participativa) en la cual, mientras la persona encargada propone los aspectos a evaluar, los participantes los responden, teniendo como resultado una participación de ambas partes. Algunas preguntas que se pueden realizar son las siguientes:

- ¿Qué te pareció el taller?
- ¿El encargado del taller contribuyó en que la intervención fuera favorable? (si) (no) ¿por qué?
- ¿La persona guía contribuyó en la facilitación de la comprensión de los contenidos? (si) (no) ¿por qué?

- ¿Los contenidos (autoestima, cuidado de sí, resiliencia e inteligencia emocional) fueron interesantes para ti? (si) (no) ¿por qué?
- ¿El número de sesiones fue el ideal para que fortalecieras la construcción de los componentes socioemocionales trabajados? (si) (no) ¿por qué?
- ¿Consideras tener un cambio a partir del desarrollo de las sesiones? (si) (no) ¿cuál? ¿por qué?
- ¿La duración de cada sesión fue pertinente? (si) (no) ¿por qué?
- ¿Las actividades fueron atractivas? (si) (no) ¿por qué?
- ¿Las actividades contribuyen al logro de los objetivos? (si) (no) ¿por qué?
- ¿Los materiales fueron pertinentes a las actividades?
- ¿Los cuentos seleccionados contribuyeron en el fortalecimiento de los componentes socioemocionales abordados? (si) (no) ¿por qué?
- ¿Te deja algún aprendizaje el taller? (si) (no) ¿cuál? ¿por qué?
- ¿Qué sugerirías para mejorar el taller?

Además, la evaluación de los avances de los menores es sumamente necesaria para que se pueda considerar si el taller es funcional o no, al tener una relación directa con éstos. También es importante que la persona que funja como mediadora trate de ser lo más objetiva posible y reflexione sobre su propia práctica durante el taller. Ya que, la funcionalidad del taller depende en gran medida tanto del interés de los niños, de las actividades propuestas pero también de la actuación del guía. Por lo tanto, se sugiere que la persona que lleve a cabo el taller sea capaz de reflexionar cotidianamente sobre su quehacer para poder contribuir en el desarrollo emocional de los menores.

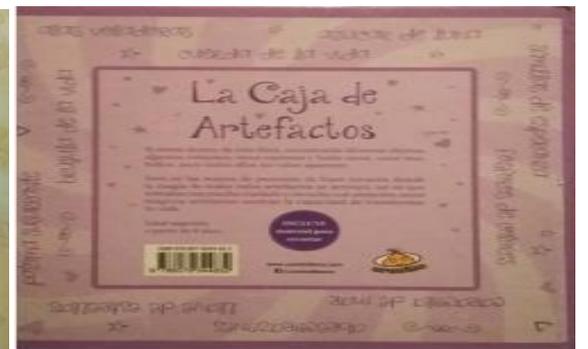
Referencias

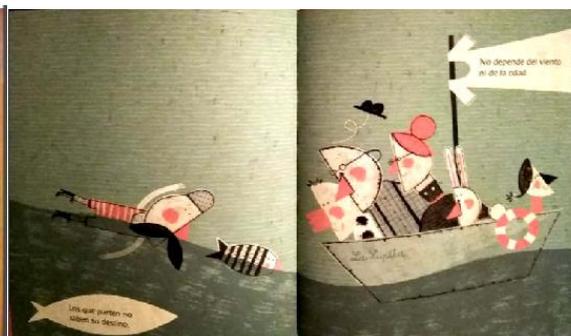
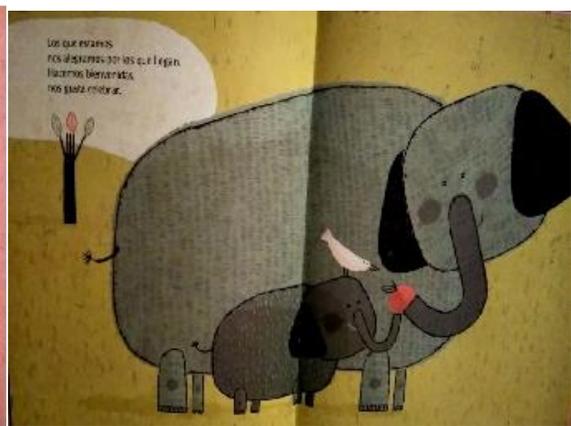
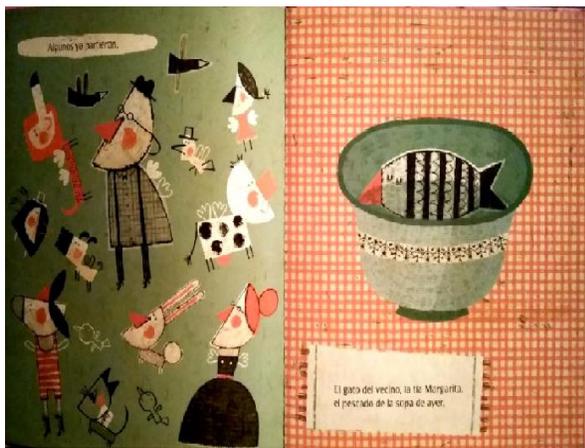
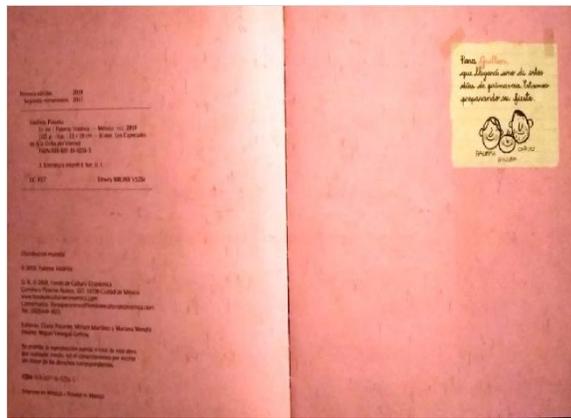
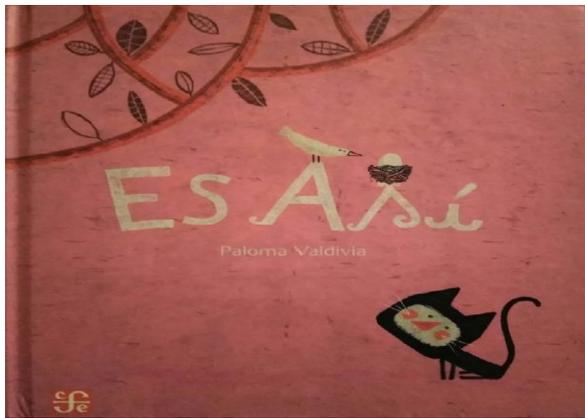


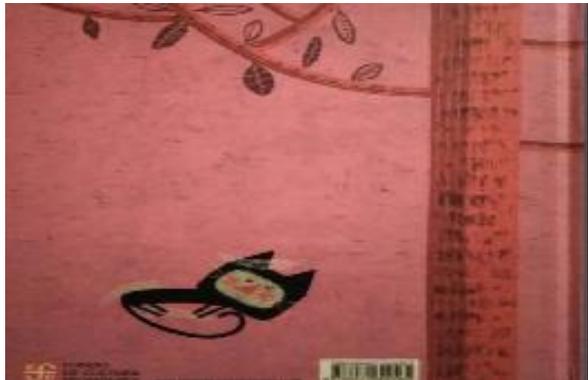
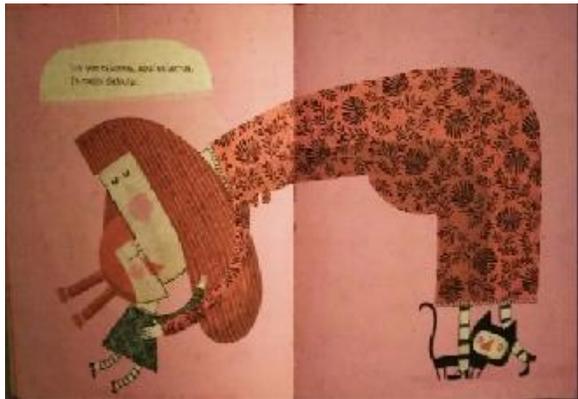
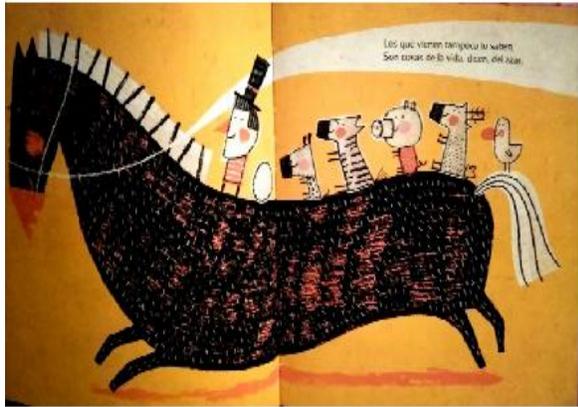
- Bijalba, J. (20 de mayo de 2020). *El Puente: Inteligencia Emocional* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=S2seE2JAVB0>
- Bucay, J. (s/a). (25 de mayo de 2020). *El hacha y el leñador*. Pamplona, Madrid: s/editorial Recuperado de <http://aprendeacaminarporlavida.blogspot.com/2009/12/el-lenador-tenaz.html>
- Cali, D. y Bougaeva, S. (2010). *Malena Ballena*. Madrid: Libros del zorro rojo
- Carrier, I. (2009). *El cazo de Lorenzo*. Barcelona: Juventud. Recuperado de <http://www.andalicante.org/enlaces/cuentos-discapacidad/el-cazo-de-lorenzo.pdf>
- Corporesiliencia. ORG (20 de mayo de 2020). *Como enseñar a los niños la noción de resiliencia* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jRE_dU135jU
- Crimi, C. (2012). *No necesito amigos*. Madrid: Obelisco. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/286132255/No-Necesito-Amigos>
- Eland, E. (2018). *Tristeza*. Inglaterra: Picarona
- Ferrándiz, E. (2014). *Malena en el espejo*. Madrid: Thule Ediciones, SL
- Giraldo C. (21 de mayo de 2020). *El Puente: Inteligencia Emocional* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=Nm6DuGsLndY
- Gutman, C. (2009). *Rosa y la banda de los solitarios*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Keselman, G. (2009). *No te vayas*. Madrid: Kókinos. Recuperado de <https://memorial68.com.mx/download/108983-IARSDXIKZST-no-te-vayas/>
- Lebu J. (21 de mayo de 2020). *El valor de la amistad* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GS4hbo0SVNk>
- Llenas, A. (2015). *Vacío*. Madrid: Bárbara Fiore. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LissettAraujoPoclin1/cuento-vacio-ana-llenas>
- Llenas, A. (2016). *Laberinto del Alma*. Madrid: Planeta. Recuperado de <https://descargarlibros.top/archivo/?id=3952&formato=pdf>
- Maestra de corazón (21 de mayo de 2020). *Educar en valores: corto sobre bullying* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mcWXvFC45hc>
- Márquez, P., Colombo, N. (2014). *Yo no soy un conejo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Molina, S. (2017). *Quiero ser la que seré*. México: Fondo de Cultura Económica
- Moore, J. (2006). *Los colores del arcoíris*. Madrid: Edebé. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/002731421bcf03be4ac67>
- Nagi, E. (2001). *El botón de Oscar*. Barcelona: Beascoa. Recuperado de <https://sites.google.com/a/usaker.host/jaymemorylyn/oscar-el-boton>
- Núñez, C. y Romero, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas. Recuperado de <https://dllibs.com/svrES-8494151304.html>
- Roé, R. (s/a). *La Rosa Blanca*. Madrid: Cuentos para dormir (sitio web). Recuperado de <https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-rosa-blanca>
- Rojo, L. (2015). *La caja de artefactos*. Ciudad de México: Uranito
- Rueda C. (2012). *A veces*. Madrid: OCEANO travesía
- Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Madrid: Bárbara Fiore
- Valdivia, P. (2010). *Es así*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

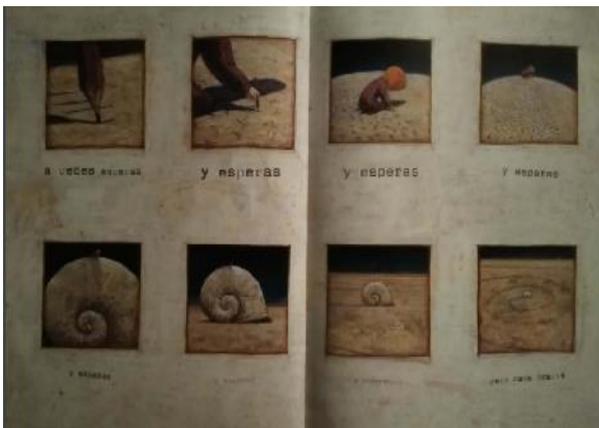
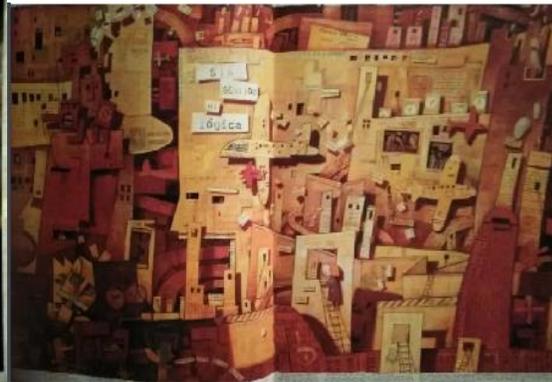
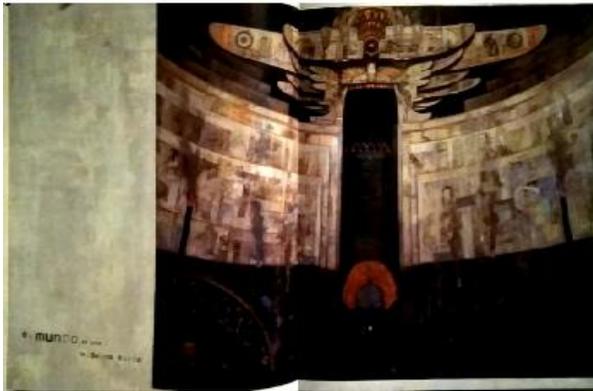
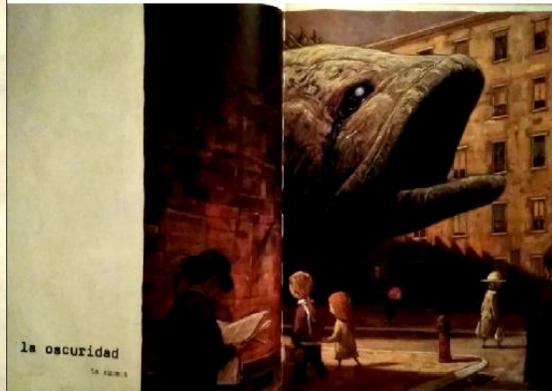
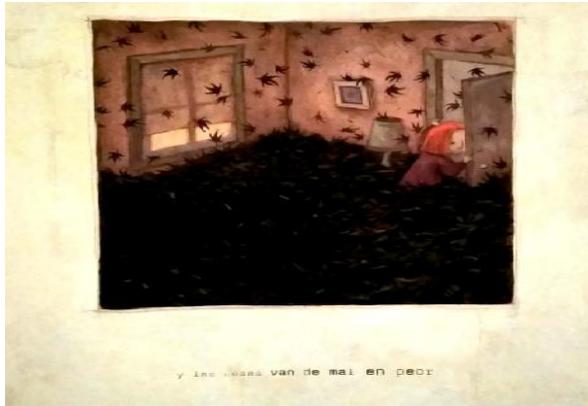
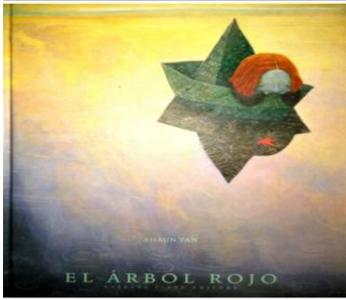
Anexo: Libro de cuentos

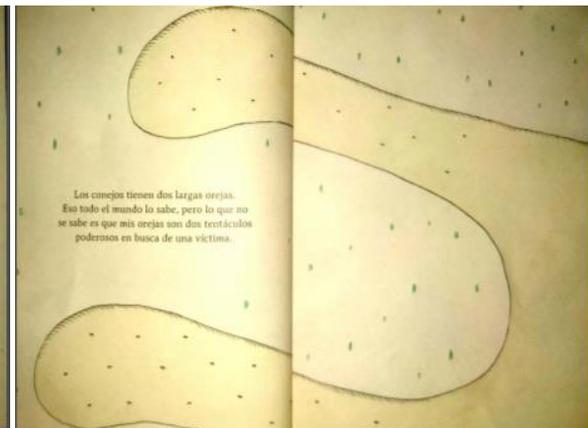
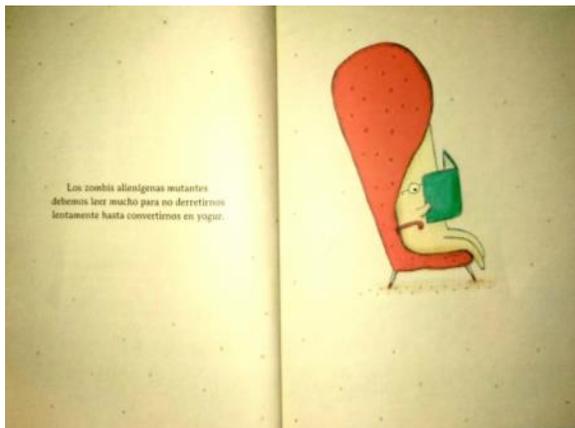
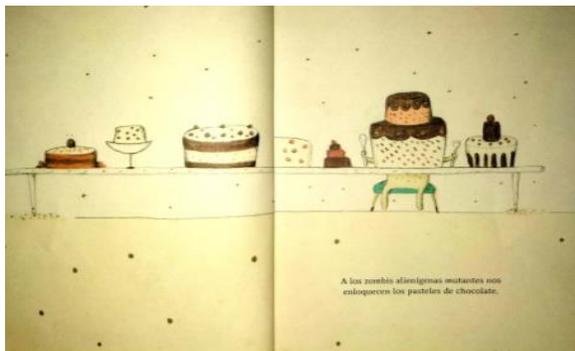
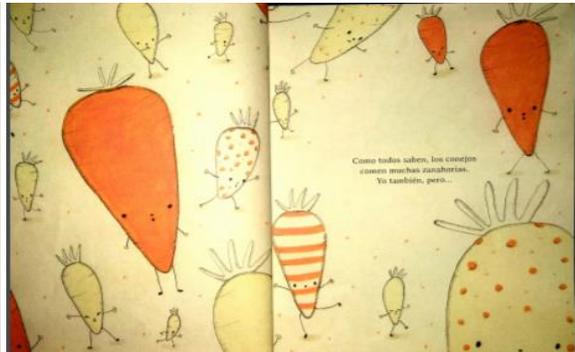
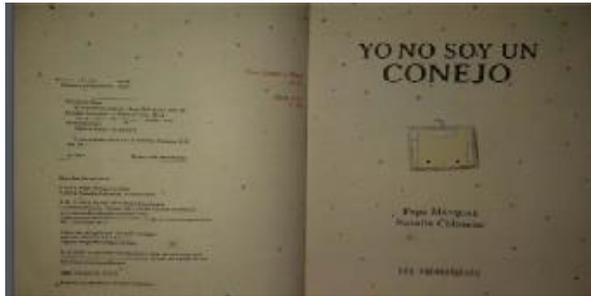


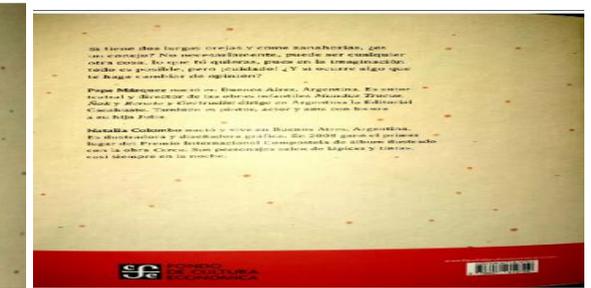
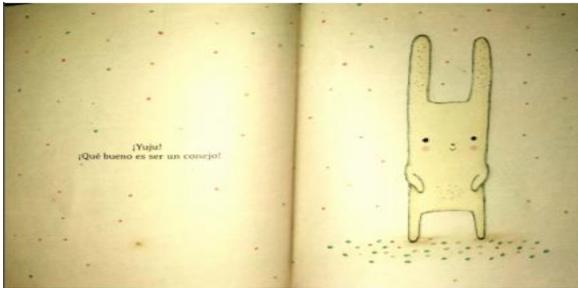
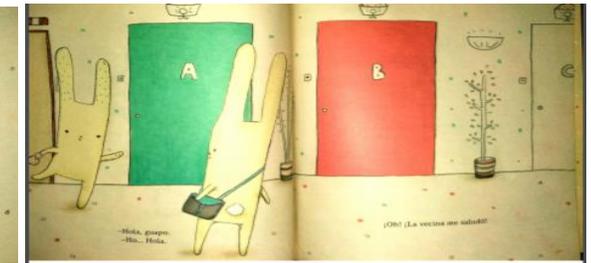
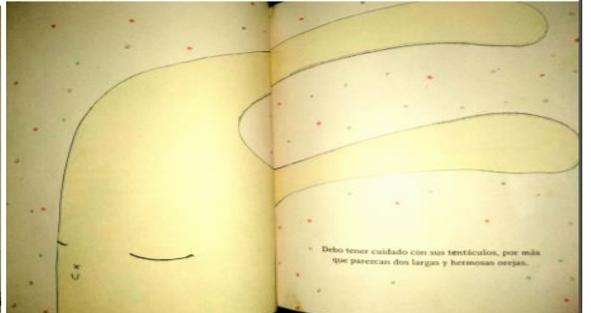
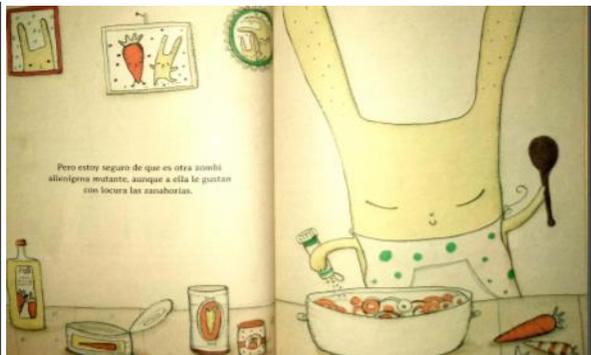
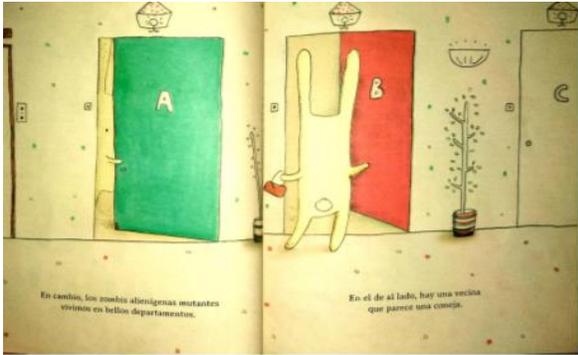
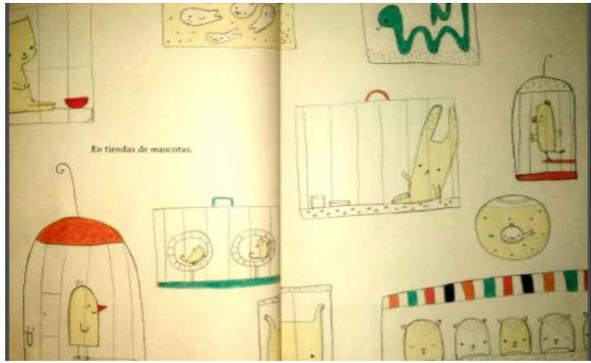
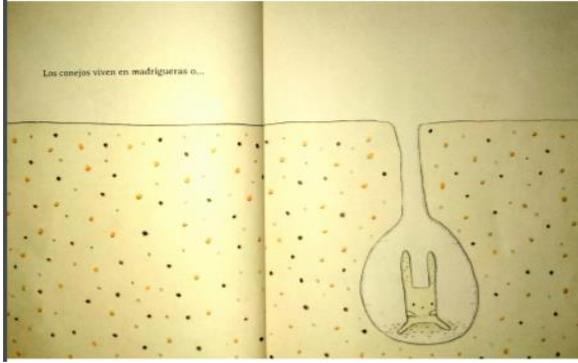


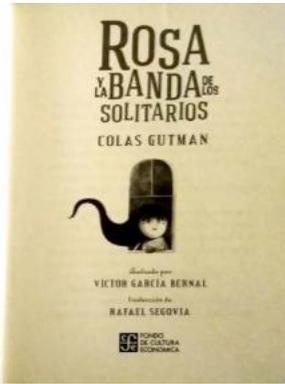
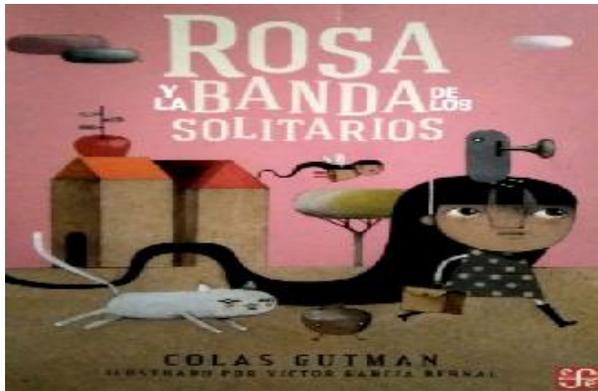












1

Me dijeron que no era mi culpa, que tuvimos que mudarnos porque el alquiler era demasiado caro. Pero yo sé que es por culpa de mi exposición sobre los animales antiguos de la historia de antes (dinosaurios). Y eso que la había preparado. Los diplodocus por un lado, los T. rex por el otro. Sólo que, desde que comencé a hablar, sentí que algo iba a salir mal. Dijé:

—Los diplodóculos y los homós sapos no vivían en la misma época.

—¿Qué quiere añadir después de eso? Boquiabierto, de pie sobre el estrado, oí a los demás riéndose. Por supuesto, el hombre que habla todo el tiempo (el maestro) intentó darme una pautita para continuar, pero no sirvió más que para empeararlo todo.

—Y bien, Rosa, ¿qué comían los diplodocus?

—Zanahorias, creo.

Estaba tan confundida que también dije que los T. rex comían hamburguesas con queso y tocino. Y, antes de regre-



nar a mi lugar, descifré a los hombres antiguos de la historia de antes como pequeñas bolitas peludas inmaculadas de carnos.

Luego, mis padres vinieron a buscarme porque me sangraba la nariz y estubo enferma tres meses.

Algunos médicos me visitaron en mi habitación: pediatras, psicólogos y odontólogos. Todos llegaron a la misma conclusión: en esa sala había sido anélgica y muy emotiva con un enorme defecto de lenguaje.

Era cierto, hablo como un capaguri. Sobre todo cuando me entabo. Cuando me halagan, por ejemplo, me da voluntad que me apredo totalmente sin misuras. Cuando de verdad me abito.

—Rosa, mañana te pondrás tu vestido azul. Te queda tan bien.

Balboteé en dirección al gale.

—¡Fíjate de color! ¡Mostrale de mis cosas! ¡Voy a hacer!

Mañana me doy una ventosa (un facial) para calmarme, y yo me fijo a la sala a leer un capítulo de Fierro apertoso. La historia de un perro que todo el mundo me odia por que tiene pulgas. Esa noche me sentí un poco mejor. Al menos me cambié de escuela y estubo muy inquieta.

2

En la calle no le hablo a los familiares (la gente mayor). Camino sola y reflexivo siguiendo las líneas de la barandilla. Como que realmente le doy mucha lata a mis padres. No me lo dicen, pero en el fondo, para ellos no soy más que una perrita loca que se da de patada nada bueno. A veces, por pensar demasiado, me golpeo con un faldón sin querer.

—Disculpe, señorita. ¿Me podría dar la hora?

—La siento, mi viejo amigo, no me he tragado un pedacito esta mañana!

Mandar a la gamba a los familiares es una regla absoluta. Si Ventoso (mamá) y Patata (papá) no me acompañan, es porque trabajan. Pero me importa un bledo, no necesito a nadie. Tengo mi recado en mi habitación con el nombre de mi nuevo grupo, "señor B. señor Molinar". Al fin la voy, mi nueva escuela, es gris y fea. Disentamente, me daban entre dos familias que vivieron a acompañar a sus hijos. Los sentaron frente a la estufa. Un grupo de serbis habló de una tarta que hay que estropear para el señor Molinar. Los sigs, con las manos en los bolsillos. Un vigilante con botas de vaquero me saludó. Solo por la escuela. Me repito para no equivocarme: "Hola, me llamo Rosa y soy nueva", simplemente.

3

—Buenos días, soy nueva, y mi nombre de antes es Rosa. Por supuesto, el señor Molinar no alzó la cabeza. No debe haberme escuchado. Me dirijo hacia su escritorio y le entrego el manuscrito del ensayo que había todo el tiempo. Por la misma razón no me, debe haberme escrito que yo era una especie de extraterrestre con cabello largo que había crecido una gran pelamita. No importa, en tres meses me haré un lenguaje más. El señor Molinar dirá que no me he adaptado, que hizo lo que pudo, pero que yo puedo hacer nada.

—Muy bien, Rosa, vas a instalarte al lado de Marcos.

—Sí.

Por lo menos se dice eso. Me dirijo hacia el fondo del salón. Ya no puedo disimular mi presencia. Un niño con una capucha en la cabeza agita su pinta de cinco dólares. Me siento fuerte a él. Luego como si hubiera en mi habitación para no tener que hablar con él. Pregunto una



4

—Podemos saltar la escuela si jugar a ser y podría al infierno (al avión) ¡dímelo el necro!

Ella, su nombre está escrito en su mochila, le da vuelta completamente a su silla. No se ve muy dispuesta a jugar conmigo.

—Bien, ya que tenemos una nueva alumna, voy a pedirle que se presente.

Pero no es justo, acabo de hacerlos! Enos faroles, ¿papá hola de agradecer! Oh, bueno, como quiera, señor Molinar!

—Bueno levante a todos, mi ficha de clase es Rosa. ¡Mi mamá es una editora (publicista) y mi papá un líder (líder)!

—Umm... está bien, Rosa. Gracias. Te puedes sentar ahora.

Un animal de feria, eso es lo que soy. Rita la ganfita es una leyenda, yo estoy viva. Me pregunto cuánto tiempo necesitaré alguien para preguntarme de dónde vengo.

—¿De qué país vienes?

Des segundos, el tiempo para que mi vecina me reconozca con la mirada.

—De hecho, me cayó una rana en la cabeza cuando era pequeña, es por eso que hablo así.

No se cree si una palabra. Yo cambio la conversación.

5

No he tenido un día excelente. Solo que me enfrento a dos sin dientes que me piden que les mienta. Mamá Ventoso dice saberlo todo sobre mi nueva escuela.

—¿Y bien?

—¿Qué?

—¡En casa! Y ahora, ¡plumbeo todo!

—¡Haz un pegote (un amigo) y des hola-en-su-casa (¡inocuidad)!

—Muy bien.

Ventoso no se cree nada. Lo sé porque va a prepararme una maldad de pilatas para levantarse la moral. Voy a mi habitación. Llegan noticias de papá.

Hija, ¿cómo estuvo la día? Con abito, tu padre.

Mi mamá me escribe cartas desde hace poco. Dice que se para apurarse a "fijar las palabras", a grabarlas.

Yo creo, sobre todo, que está hecho de dibujos vapores todo el día para Walter magazine. Respondo muy rápido.

Muy bien, Patata —reír— Muy bien, papá.

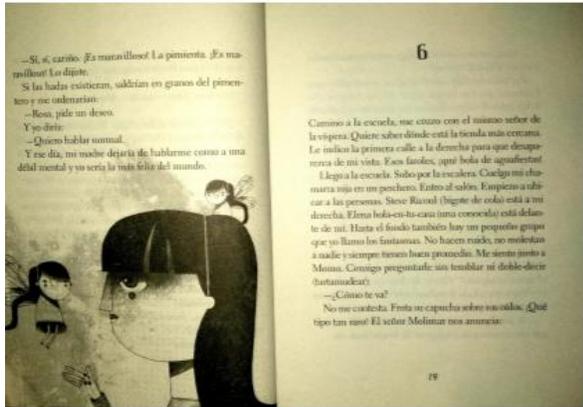
Quiero que me dejen en paz. Leo un nuevo capítulo de Fierro apertoso. Un momento es que Fierro apertoso ladra porque tiene sed pero nadie le contiene, unos campesinos le dan pan blanco y el padre tiene la impresión de sofocarse. Yo también. Me miro en el espejo de mi habitación. Miran los labios sin pronunciarse una sola palabra. Imagino que la gente me aplaude porque hablo bien. Me detengo, me siento ridícula. Incluso Bigote de cada pose ojos redondos. Voy a ver a Ventoso a la cocina.

—Mi amor, ¿puedes pararte el felposo de vobros besos de la pata amarilla que tiene un sabor picante cuando se pone sobre la lengua?

—¿A mostrar?

—Sí, eso es, ¡bravo! ¡Y los pequeños gritos negros que pican también?

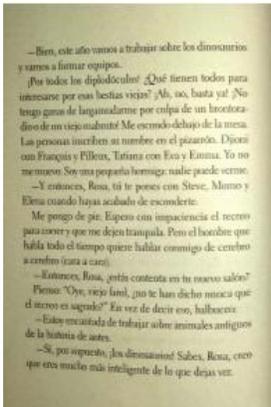
—¿A pintar?



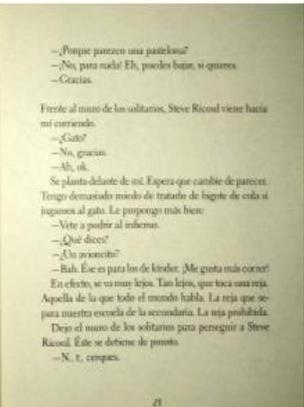
—Sí, sí, cariño. Es maravillosa! La pimienta. ¡Es maravillosa! Lo dije.
Si las hadas existieran, saltarían en grupos del pimiento y me ordenarían.
—¿Ros, pide un deseo.
—¿Qué dices?
—Quiero hablar normal.
Y ese día, mi madre dejaría de hablarme como a una delirante y yo sería la más feliz del mundo.

6

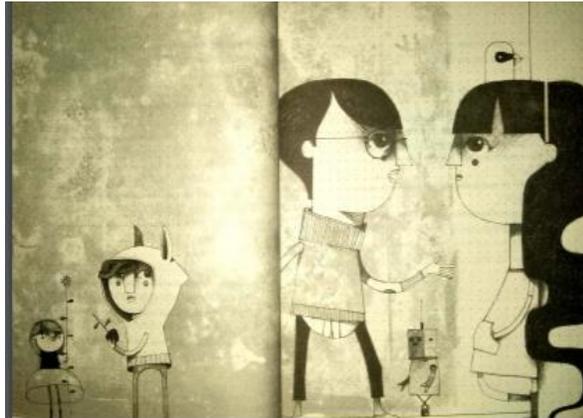
Caminó a la escuela, me cruzó con el mismo señor de la vispera. Quiere saber dónde está la tienda más cercana. Le indica la primera calle a la derecha para que desaparezca de mi vista. Esas facciones, aquel halo de aquilantamiento. Llegó la escuela. Solo por la escuela. Cuando mi chaqueta está en un perchero. Entro al salón. Empiezo a hablar a las personas. Steve Riccol (figuete de cola) está a mi derecha. Elena hola-en-tu-casa (una conejita) está delante de mí. Hasta el fondo también hay un pequeño grupo que yo llamo los fantasmas. No hacen ruido, no molestan a nadie y siempre tienen buena pinta. Me siento junto a Momo. Comoigo preguntarle sin temblar ni doble-doble (tantummodo):
—¿Cómo te va?
No me contesta. Frío su capucha sobre sus oídos. ¿Qué tipo tan raro? El señor Molinar me amonesta.



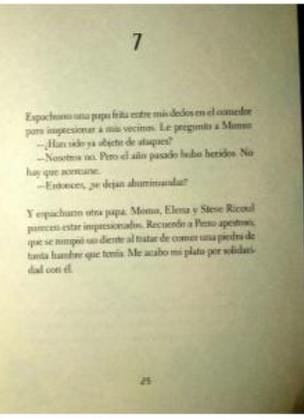
—Bien, este año vamos a trabajar sobre los dinosaurios y vamos a fumar opioide.
—¿Por todos los diplodocolus? ¿Qué tienen todos para interesarse por esos hechos viejos? ¡Ah, no, basta ya! ¡No tengo ganas de larguarme por culpa de un biotecnólogo de un viejo estudiante! Me escondo debajo de la mesa. Las personas inscriben su nombre en el pizarrón. Digna con François y Filipe, Tatiana con Eva y Emma. Yo no me muevo. Soy una pequeña hormiga: nadie puede verme.
—Y entonces, Rosa, si te pones con Steve, Momo y Elena cuando hayan acabado de esconderse.
Me pongo de pie. Espero con impaciencia el receso para correr y que me dejen tranquila. Pero el hombre que habla todo el tiempo quiere hablar conmigo de cerebro a cerebro (caca a cara).
—Entonces, Rosa, ¿estás contenta en tu nuevo salón?
Pienso: "Oye, viejo loco, ¿no te han dicho nunca que el secreto es quedarse?" En vez de decir eso, hablo: "Estoy encantada de trabajar sobre animales antiguos de la historia de antes."
—Sí, por supuesto, ¡los dinosaurios! Sabes, Rosa, creo que eres mucho más inteligente de lo que dejas ver.



—¿Porque parecías una pastikona?
—No, para nada! Eh, puedes bajar, si quieres.
—Gracias.
Frente al muro de los solitarios, Steve Riccol viene hacia mí corriendo.
—¿Caro?
—No, gracias.
—Ah, sí.
Se planta delante de mí. Espera que cambie de parecer. Tengo demasiado miedo de tratarlo de bígote de cada si juzgamos al gato. Le propongo más bien:
—Vete a poder al infierno.
—¿Qué dices?
—¿Un momento?
—Buh. Eee es puta los de kíndel. Me gusta más correr! En elveto, se va muy lejos. Tan lejos, que boca una raja. Aquella de la que todo el mundo habla. La raja que se para nuestra escuela de la secundaria. La raja prohibida. Dejo el muro de los solitarios para perseguir a Steve Riccol. Este se detiene de pronto.
—N. t. cumpas.

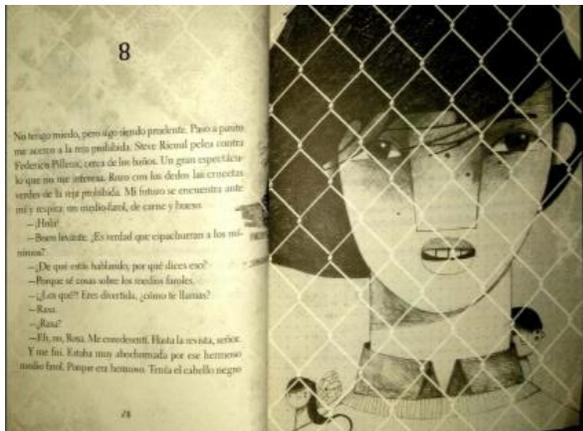


Me invade el pánico.
—No hay que acercarse?
—No.
—¿Y entonces, qué haces ahí?
—N... put... fren... at.
Steve Riccol, sin aliento, me explica que detrás de la raja están los de plástico de seda y que identifican a los "papeletos" para golpearlos. Si uno intenta hablar con ellos, se enojan y nos esperan a la salida.
Agrego:
—Si de qué hablo, mi hermano está en la seda y lo sabe todo.
Imagino a los niños de secundaria como medusas fardes. Que seojan, no me dan miedo. Me escucha mandando a la gloria.



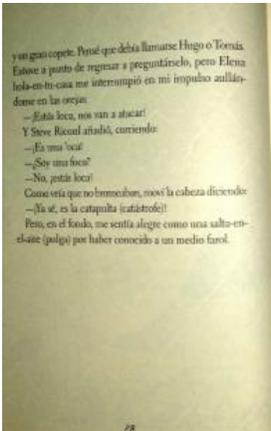
7

Espachuramos una papa frita entre mis dedos en el comedor para impresionar a mis vecinos. Le pregunto a Momo: —¿Han sido ya sabido de ataques?
—Noooo no. Pero el año pasado hubo heridos. No hay que acercarse.
—Entonces, ¿se dejan ahorrimala?
Y espachuramos otra papa. Momo, Elena y Steve Riccol parecen estar impresionados. Recuerdo a Peto apretado, que se mopeó una diente al tratar de comer una piedrita de tanta hambre que tenía. Me acabo mi plato por solidaridad con él.

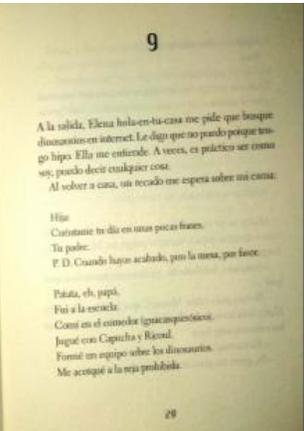


8

No tengo miedo, pero algo digno de presenciar. Paso a punto me acerco a la raja prohibida. Steve Riccol pelea contra Federación Filenac, cetera de los bores. Un gran espectáculo lo que no me interesa. Bato con las dedos las crucecitas verdes de la raja prohibida. Mi hermano se encuentra a mi lado y respira un medio-farol, de carne y hueso.
—Hola.
—Buenos días. ¿Es verdad que espachuramos a los minutos?
—¿De qué estás hablando, por qué dices eso?
—Porque sé cosas sobre los medios fardes.
—¿En qué? ¿Eres divertida, cómo te llamas?
—Rosa.
—¿Rosa?
—Eh, sí, Rosa Mercedescenti. Hasta la revista, señor. Y me ha. Estaba muy abochornada por ese hermoso medio farol. Después era hermosa. Tenía el cabello negro



y un gran copete. Pensé que debía llamarse Higo o Tomás. Estaba a punto de regresar a preguntárselo, pero Elena hola-en-tu-casa me interrumpió en mi impulso aullándome en las orejas.
—¿Está loca, no van a atacar!
Y Steve Riccol atabó, corriendo.
—Es una loca.
—Soy una loca!
—No, estás loca!
Como era que no formeaban, moví la cabeza diciéndole: —Eh, sí, es la catapulta (catátofo)!
Pero, en el fondo, me sentía alegre como una celta-est-el-que (polje) por haber conocido a un medio farol.



9

A la salida, Elena hola-en-tu-casa me pide que busque dinosaurios en internet. Le digo que no puedo porque tengo hipos. Ella me entiende. A veces, es práctico ser como vos, puedo decir cualquier cosa.
Al volver a casa, un recado me espera sobre mi cama:
Hijo
Cariñosamente te dio en unas pocas frases.
Tu padre.
P. D. Cuando hayan acabados, pero la mesa, por favor.
Patata, eh, papá.
Fui a la escuela.
Como es el comedor (gracias por el desayuno).
Jugué con Capucha y Riccol.
Formé un equipo sobre los dinosaurios.
Me acercé a la raja prohibida.

Hablé con un medio fard.
Rosa.

Patata me corrigió frente a Bigote de cola que rumorea sobre el radiador: una reja no está prohibida sino "otizada" y no se habla a los fardes, se "enciende la luz". Me sentó a la mesa, me espera una nueva sorpresa bajo mi servilleta.

Hijo, si gim la cubeta a la derecha, es que me gustara repetir gas, a la izquierda, es para la sal.

Mamá se ve incómoda, no está segura de que este nuevo ejercicio vaya a hacerme progresar. Me ventosa y hago me pregunto:

—Entonces, bomboncitos, ¿cuáles son tus nuevos amigos?

—Bueno, pues están Momo-Capucha, Steve Ricard y Elena hola-en-tu casa. También hay fantasma, pero no los conozco muy bien.

—Fantasma?

—Sí, gente un poco transparente en mi clase.

Patata y Ventosa se miran, contentados. Y voy más allá, para mí un poco.

—También hice un amigo en la secundaria. Un medio fard que tiene aspecto simpático.

—¿Ahí? ¿Y cómo se llama?

—Hugo o Tomás.

Ahora sí están realmente desanimados. Se preguntan (¿quién?) para decir que soy una patata.

Está para ellos, en las presentaciones nunca a mi medio fard.

10

Desde que llegué, vi que algo había cambiado. Los de kinder se apartaron como si yo fuera la reina de Inglaterra. Había oído hablar con los medios fardes. Había oído acercarme a la reja prohibida.

Mommo me advirtió inmediatamente:

—Atento a las repulsas en cualquier momento.

Elena hola-en-tu casa vino a decirme que habría que pensar en mi postura para la presentación en caso de que me dieran un justificante a consecuencia de golpes y besos.

Por su parte, Steve Ricard me aconsejó que comiera muy rápido en cuanto fuera a un medio fard. Lo hablé con su hermano, que está enterado de todo: soy buscada. A mí me importa un bledo, quiero volver a ver a Hugo o Tomás, por un buen tipo, pondría mi pinta de cinco debajo al fuego.

11

—No debes quedarte allí.
—¿Y por qué?
—Porque sí.
Por lo menos no es largo. Thierry, el vago que vigilante que sigue esperando que un caballo pase por el patio, decidió aburrirse frente a la reja prohibida.

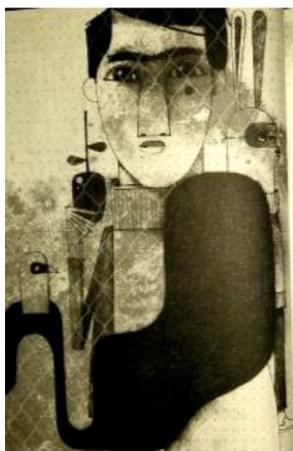
—Me gustaría que, espero a alguien. No tiene escudo "prohibido", que yo sepa.

Por muy vigilante que sea, Thierry es ante todo un fard. Y a los fardes hay que mandarlos al cuerno, es la regla. Por Patata quien me lo enseñó.

—Entonces, papata, si no quieres recibir un escupitajo, no te quedes allí.

—¿Ahí sí?

—Sí.



13

Retorcido un metro, espero a que se vaya y vuelvo a pegarme a la reja. ¿Un escupitajo? Cualquier cosa, ¿y por qué no un ladrillo? Bueno, no hay más que esperar. Sería bueno que se apartara porque el secreto me es suficiente. ¡Ahí está! Ahí no, no es él. Es otro medio fard. Un, en, en, tal vez deba irme, a final de cuentas. Este tiene unas cejas curiosas. Se parece a la criatura de Frankenstein.

—¿Quién eres tú?

—Rosa.

—Qué chistoso, es un nombre de planta.

—De flor, pero no para nada. ¿No está por ahí el otro?

—¿Quién?

—Creo que se llama Hugo o Tomás.

—No es lo mismo. ¿En qué sales está?

—No estoy muy segura (¡quier seguir).

—Oye, ¿no eres tú la novia del salón de mi hermano?

—¿Quién es?

—Steve Ricard.

—Sí, está en mi grupo de animales antiguos de la historia de antes.

—Uy, uy, uy, querida, es verdad que hablas en forma estraña. ¿No te daban que no debes acercarte a la reja?

12

—Sí, pero me recontraporta un bledo. Quiero ver a Hugo o Tomás.

—Echada, hay peligro aquí. Un día, le vas a encontrar a uno de piumen de seco que no será tan amable como yo.

—¿Me a Hugo o Tomás que venga?

—Bueno, me voy a informar. Adios, Rosa.

—Hasta la revista, señor.

Esperé.

El hermano de Steve Ricard regresó con dos medios fardes.

—El es Hugo, el otro es Tomás.

—No es ni el uno ni el otro.

—Lo siento, sólo los conozco a ellos.

—Bueno, para no importarte. Volveré mañana, a la misma hora.

A la cafetería, había mamá, papá y medios fardes. Pero ni el mío. Al cruzar la calle, vi:

—¿Puedo acompañarte?

—Ser papapote ¿por supuesto?

Elena hola-en-tu casa quería decirme hola hasta mi casa.

—Yo creo que me mejor para nuestra presentación sería que yo empezara y terminara porque soy yo quien habla mejor. Tú sólo tendrías que dibujar los dibujos en el pizarrón, así no harás que nos bajen el promedio, siendo cómo te expreses.

Mamá me explicó que no hay que insultar a los amigos.

Por eso, respondí:

—¿Quieres jugar a quién habla-haba?

—¿Qué es eso?

13

—Un juego muy sencillo. Si lo que dices no me interesa, yo no tendrás más el derecho de hablar en toda tu vida. Anula, comienza.

—No entiendo.

—Pondré, acabas de aburrirte.

—No se dice "aburrirte", sino "aburrir".

—Y si te digo que ya no tienes derecho de hablar. Comienza las reglas del quinto habla-haba, yo las inventé. Y además, voy a hacer la presentación yo sola.

Seguimos caminando en silencio. Al cabo de cinco minutos, dice:

—Bueno, ya llegué.

—¿Allí sí?

—Sí.

Esté en un vestíbulo desconocido, esperé cinco minutos.

—Cuando volví a salir, Elena hola-en-tu casa se había ido. ¿Hasta la revista y hasta mamá?

14

Lo volví a ver si se a borrar la fecha. Agente la mano de Patata bastante fuerte para que me dijera:

—¿Ahí, ¿pero qué está haciendo?

Lo suficientemente fuerte también como para que Hugo o Tomás volvieran la cabeza en mi dirección y no dijera nada.

Ni una palabra, ni siquiera un movimiento de la boca. Pensé: "No es posible. Me ha olvidado ya". Entonces me puse otra vez en la tienda, lo que ocurre cuando me aborrezco. Me habléme gastado darle una ventosa en la mejilla y decirle: "Hola, ¿cómo estás? No sé qué te vistes en el bar". Patata habría creído a un niño a mamá. "Mamá, está curada". Nuestra querida Rosa había venido, ¡ahí la noté a Bigote de cola!

Sólo que yo me atravesé. Lo dejé cumplir sus propósitos sin pronunciar una sola palabra. Cuando se acabó, le dije a Patata:

15

—¿Quieres un zonatero?
Y Patata dijo:
—Dios mío, ya empezó otra vez —y también salimos de allí.

En la casa, mis padres tuvieron una conversación frente a la tele.

—Te das cuenta, a su edad todavía dice zonatero.

—La tele, es terrible.

—Y eso que dice bombón no es tan complicado.

—En mi opinión, está teniendo una regresión.

En cualquier caso, no estoy segura. Estaré como si nada en la sala y pregunté:

—Oye, ¿no habéis un bombón perdido por ahí? Como que tengo ganas de sacarlo.

Les hice una media coronata a mamá y papá, porque tener que largarse por culpa de una historia de zonatero, no me parece.



14

Para mí siempre es más fácil hacerlo que decirlo. Frente a la reja prohibida, sólo estaba esperando a que me cayeran algo en la cabeza. Pero no, nada ni nadie hasta que Hugo o Tomás avasó hacia mí. Tuqué solita, y le dije:

—Saludo.

—Saludos.

—Eso es lo que dice decir: saludos.

—Definitivamente te gusta mucho eso mío.

—Pues sí.

—No le tienes miedo a los de primer?

—Pues no.

—Eres valiente.

—Gracias.

—Te si vier con tu padre. No quiere molestarte.

—Sí.

—Sí.

—¿En qué sales está tú?

15

—Tercero.

—¿Eres un momento más? ¡Guaf!

Y allí contentado como Steve Ricard, ¡guaf! Sentí que empezaba a abochornarme y que se me iba a trabarse la lengua. iba a decir cualquier cosa y me iría en una gran tristeza (¡deprecia!). Resgué mi aplomo frente al mío de los solitarios y emboces escupí a mi kinder hablar solo.

—Mamá, tengo unido.

En efecto, cuatro minutos más miraban en nuestra dirección.

16

Tus muchachos y una muchacha me esperaban a la salida. Un horrible medio fard con una paleta mordida se adelantó.

—Te vienes hace rato cerca de la reja.

—¿Y luego?

—No tienes permiso de estar allí.

A mí no me gusta dejarme aburrir por los aborrecidos, ni que gente:

—¿Argüendarse antes de que los ponga mi pie en su postre?

Yac fuertes. Porque yo había girado muy fuerte y también porque no tenía nada más que decirme. A mí había un kinder me miraba como si yo fuera su papá. Me había enfrentado a los mismos uno, que tenían cabezas de lechuga con jarrón (horrible), no podía creerlo.

Al día siguiente, el popote kinder estuvo pegado a mi toda la mañana. Me hacía pensar en Patata que, por en serio con una muchacha. Se quedaba como una puma y me detestaba las puertas. No quería ser mala, pero una muy mala. Me curaba y le dije:

—Ay, ay, ay, de que te equivoqué!

—Eh, bueno, pero ¿qué me costaría a hablar el tío?

—¿Y qué?

—Tu lengua.

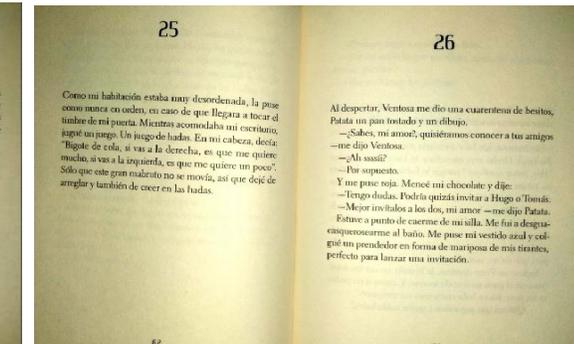
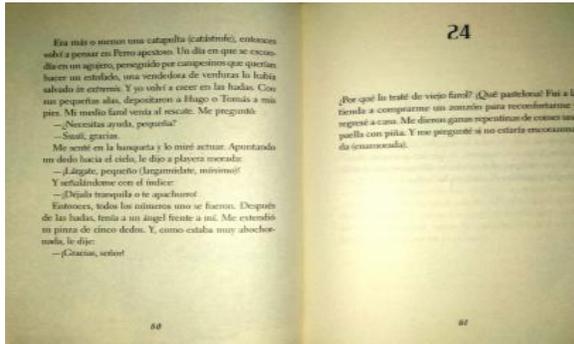
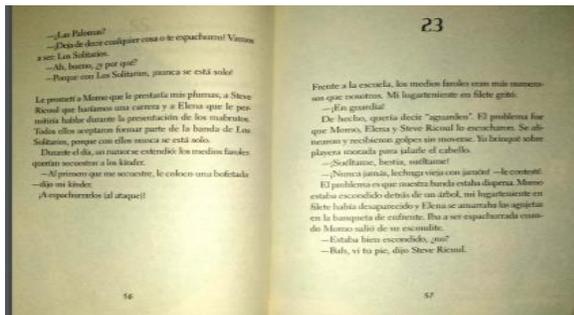
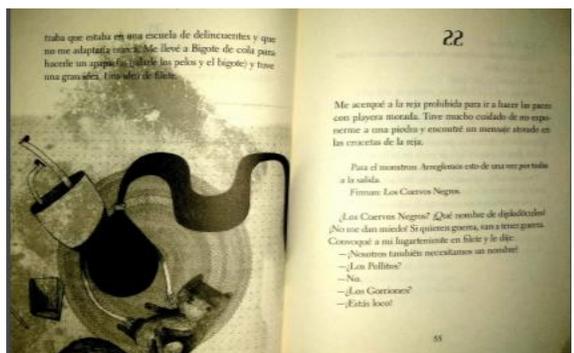
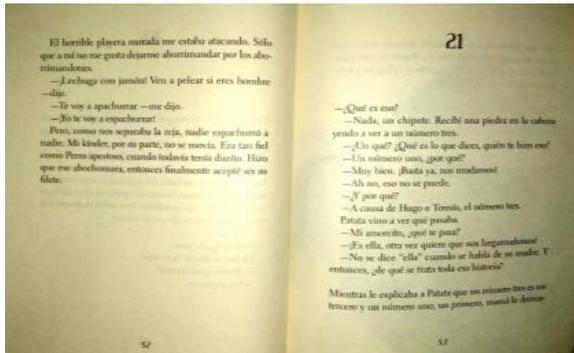
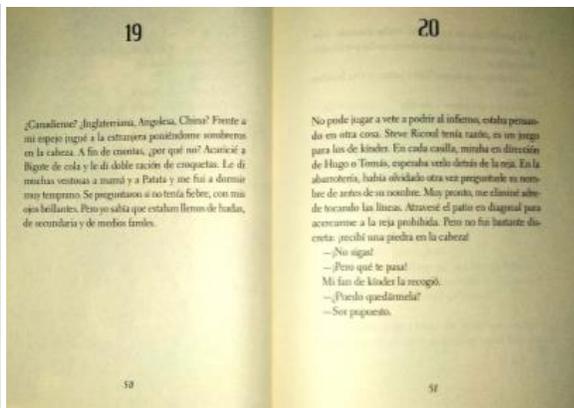
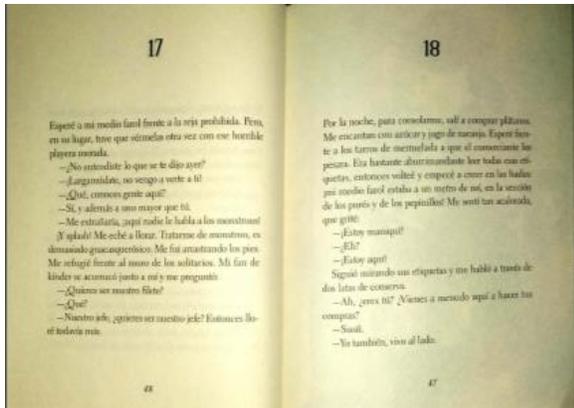
—Entonces, mínimo, mejor vete a saltar la cuerda y brincar con tus amigos y deja de estar pegado a mí.

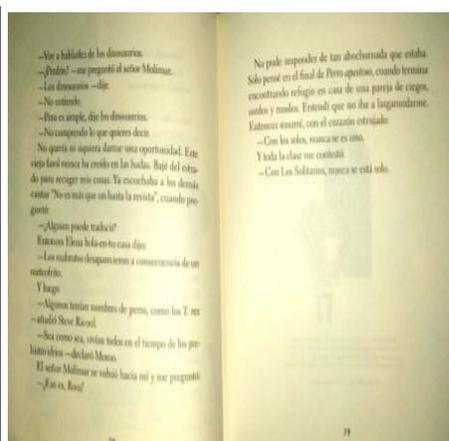
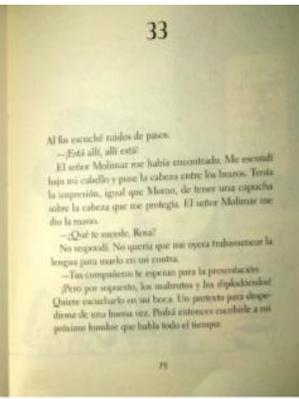
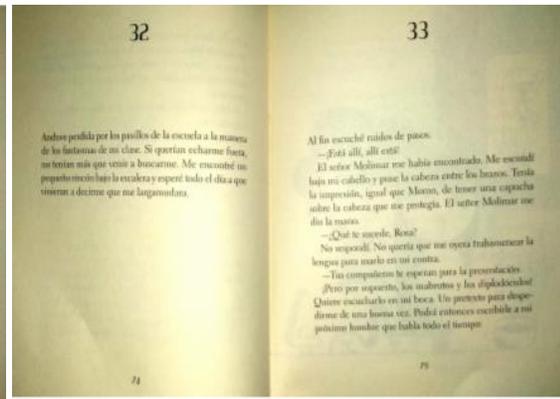
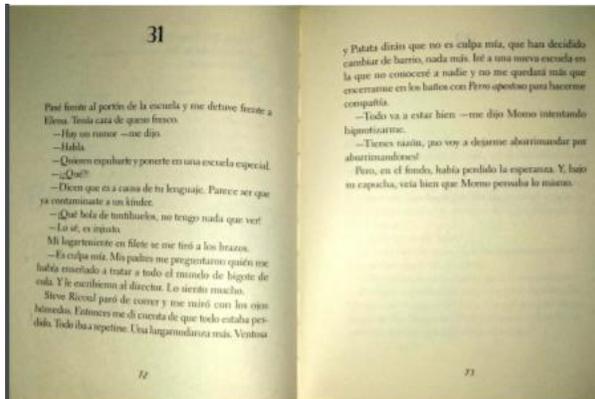
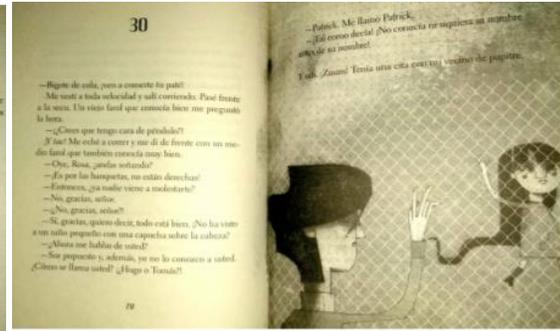
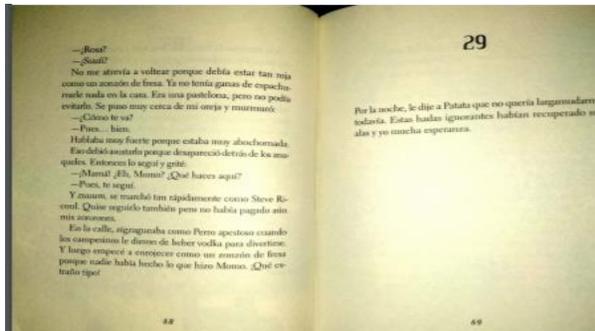
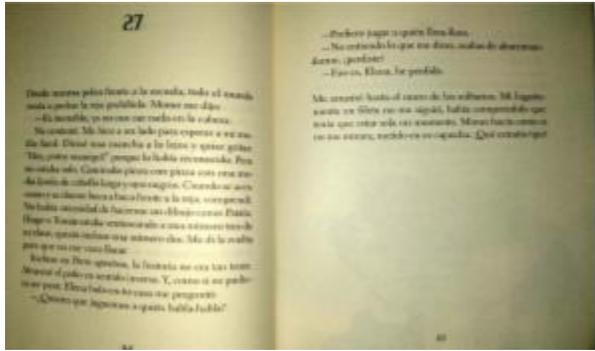
Elena hola-en-tu casa se me miró:

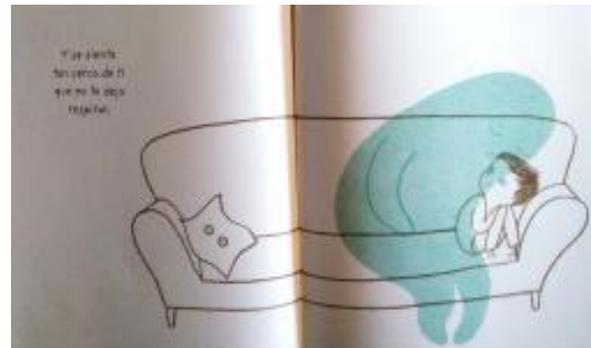
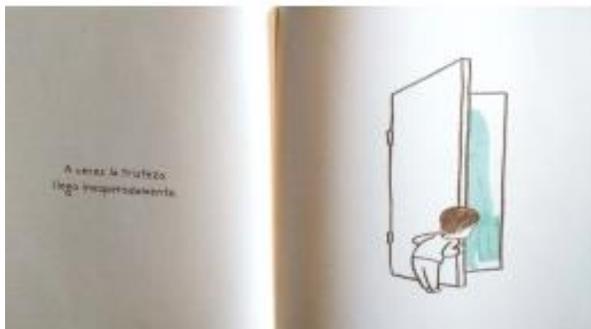
—¿Le hablas a los kinder?

—Sí, y también a los aborrecidos!

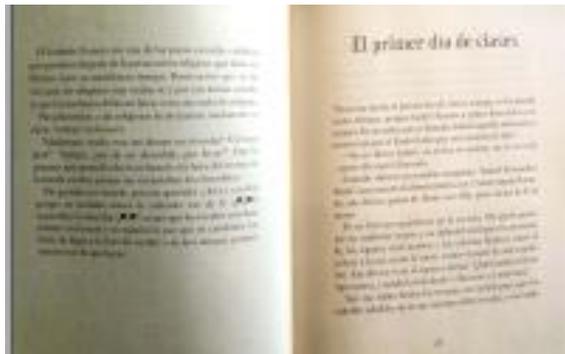
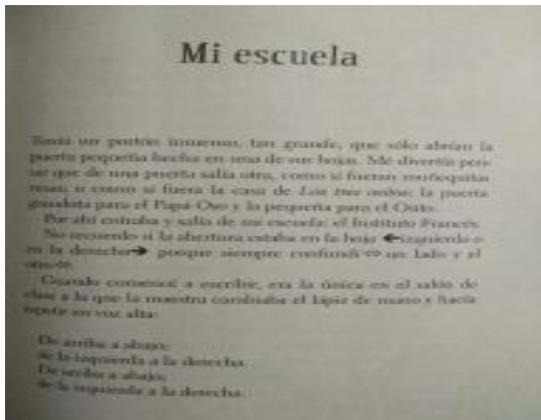
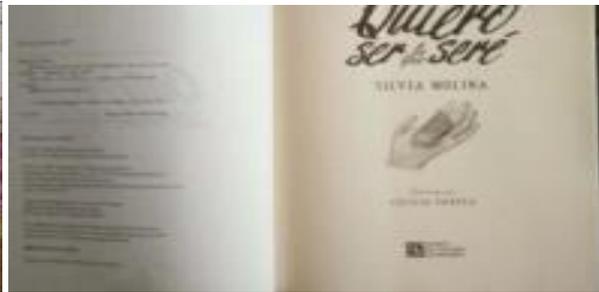
La dejó plantada en la escalera. Ocupé mi lugar junto a Momo, siempre entretenido debajo de su capucha. Al cabo de un rato, me pidió que le prestara un lápiz. Serpente. Se puso muy rojo. Qué tipo más chistoso, me Momo.

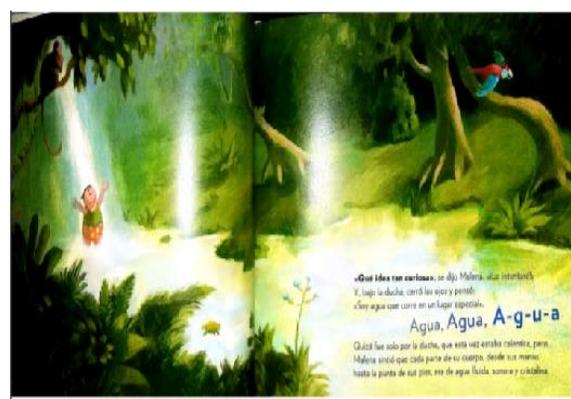
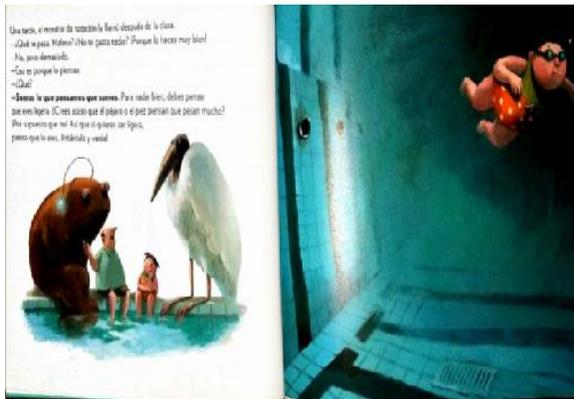
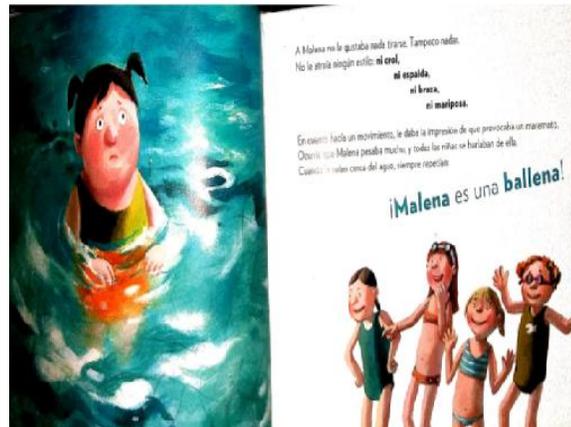
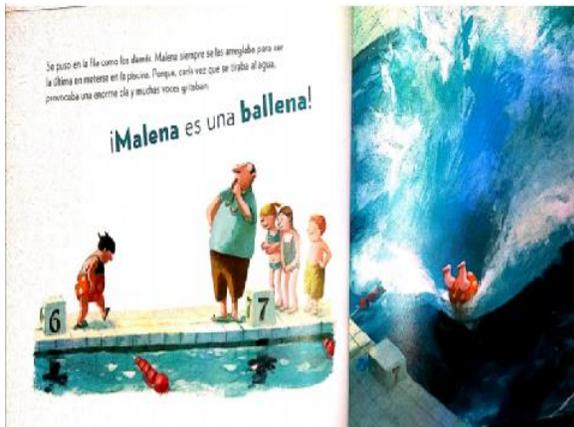
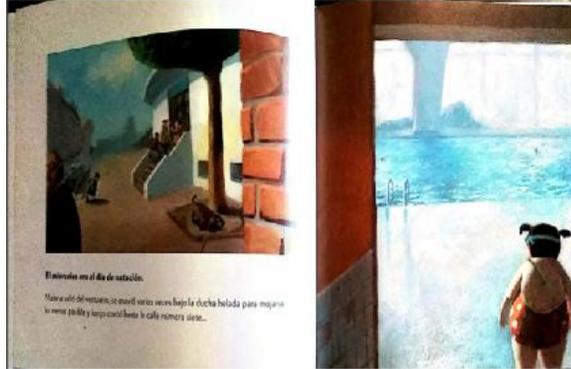
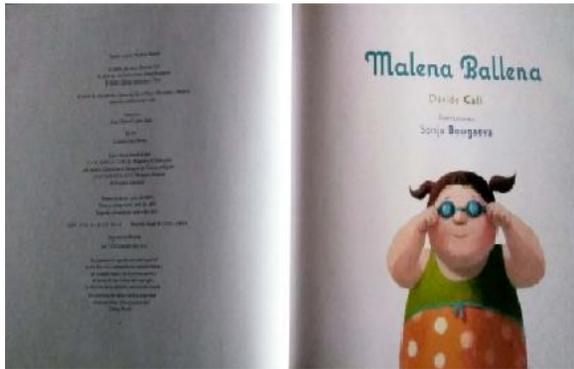
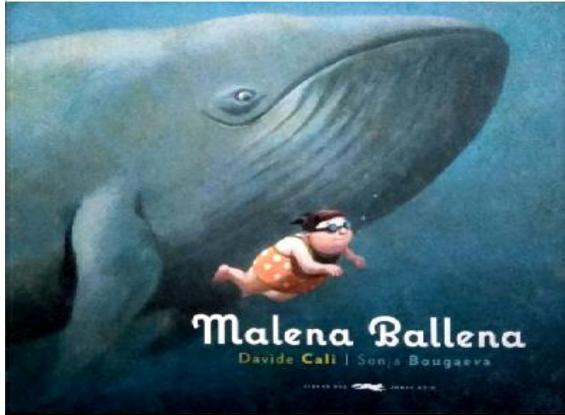


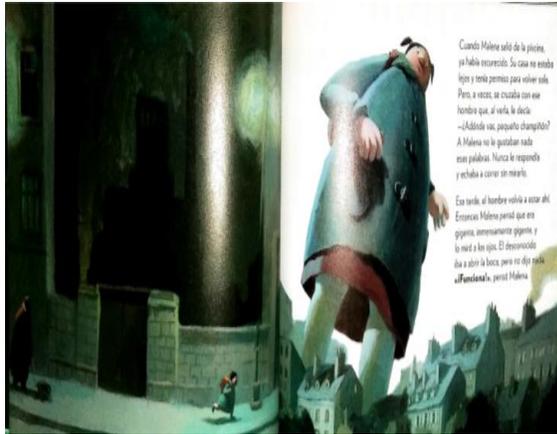












Cuando Malena salió de la piscina, ya había oscurecido. Su casa se estaba ligando y más pronto para volver allá. Pero, a veces, se cruzaba con ese hombre que, al verlo, le decía: —¿Adónde vas, pequeño chaparrón? A Malena no le quedaban nada más palabras. Nunca le respondía y echaba a correr sin mirarlo.

Con tanto, el hombre volvió a estar allí. Entonces Malena pensó que era giga, amablemente giga, y lo miró a los ojos. El desconocido iba a abrir la boca pero no dijo nada. «¿Funciona?», pensó Malena.

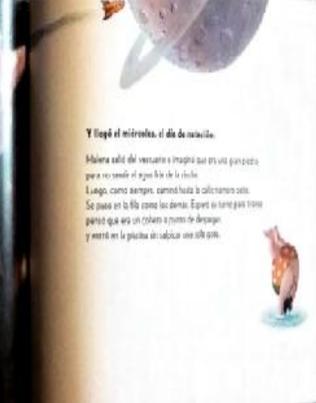


Por lo tanto, al estar los ojos, Malena imaginó que era un árbol en su más profundo momento más oscuro. Y poco a poco después, se quedó profundamente dormida.



Después había un hombre Malena hizo lo que le había acompañado al momento de nacer. Pero que es un campeón, un campeón, un campeón.

«¡Tendrás!», Saltó muy alto se paró allí. Tenía el aspecto de la victoria. Se comió todos los caramelos en el momento del triunfo. Comió que Dios se learon allá, y fue en paz con la carra.



Y llegó el momento, el día de la victoria.

Malena salió del vestuario y miró que era un gran paso para vencer el agua fría de la ducha. Luego, como siempre, caminó hasta la cafetería con ella. Se puso en la fila como los demás. Esperó su turno pero pasó que era un coloso y nunca se desahogó y miró en la piscina de saltar una alta gata.



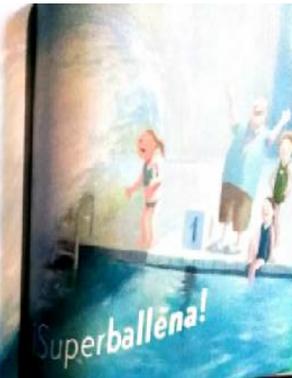
En el agua, Malena sintió que era libre. Y, mientras se movía como un pez, pensaba en cosas, en cosas, ideas nuevas, ideas nuevas. Pero, también pensó que era, en forma, y más a raíz una tabla de surfear. Y había aprendido un truco nuevo, y más a través una lección, y más a través.

—¡Bueno, Malena!

Todos las cosas de la vida la miraron, y esta vez nadie podía llamarla a una ballena. Incluso una de ellas. Pero, le dijo: —¿Sabes que puedes ser libre, puedes saltar desde el trampolín más alto.



Sí, pero que se le olvidó no se acordó a saltar desde allí arriba. Pero Malena se saltó al trampolín más alto y pensó: ¡Puedo con todos sus trucos! ¡Ballena! ¡He, he, he...



Superballena!



En la piscina, las niñas se reían de Malena. Y es que Malena pesaba mucho, demasiado. Tanto que la llamaban ballena. Pero un día, el monitor de natación le enseñó un truco y su vida comenzó a cambiar...

