

Universidad Nacional de Costa Rica
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

Proyecto Final de Graduación:

Fortalecimiento de habilidades para la vida a partir de la realización de talleres participativos basados en la psicología educativa, dirigidos a un grupo de niñas y niños que residen en el hogar Casa de Pan, ubicado en el cantón de Tibás.

Trabajo Final de Graduación sometido a consideración del Tribunal Examinador para optar por el grado de Licenciatura en Psicología

Sustentantes:

Gabriela Campos Mora, cédula 1-15940504

Gabriela Núñez Fonseca cédula 4-226-291

Ana Belén Solano Orozco cédula 4-0224-0189

Representante de Decanato:

Maria Castro Solano

Dirección de Escuela de Psicología:

Patricia Molina Espinoza

Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica

Junio, 2021.

MARIA MILAGRO CASTRO SOLANO (FIRMA) Firmado digitalmente por MARIA MILAGRO CASTRO SOLANO (FIRMA) Fecha: 2021.08.27 16:30:33 -06'00'

M.Sc. Maria Castro Solano
Representante del Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales



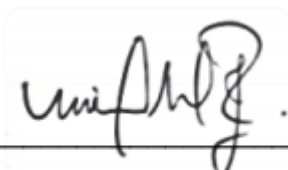
Patricia Molina Espinoza

Representante de la Unidad Académica

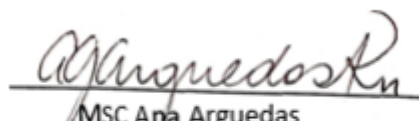


Responsable académico: M.Ed. Lucía Camacho


Tutora



M.DH. Miguel Angel Jiménez
Lector

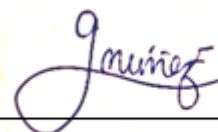


MSC Ana Arguedas
Lectora



Maria Gabriela Campos Mora

Sustentante



Gabriela Núñez Fonseca

Sustentante

Ana Belén Solano Orozco

Ana Belén Solano Orozco

Sustentante

Agradecimiento:

En primer lugar, quisiéramos agradecer al Hogar Casa de Pan, a los fundadores y pilares de este hogar: Melba Jiménez y Víctor Guzmán, quienes desde el inicio creyeron en este proyecto y apoyaron cada intervención, cada entrevista, cada iniciativa nueva, cada espacio e incluso material solicitado.

A los niños y niñas que fueron la razón de ser de esta aventura, que nos abrieron sus corazones y le dieron vida a este proyecto, por cada idea propuesta e idea rechazada, por permitirnos conocerlos y ser parte de su dinámica, por su participación activa en todo momento y por su admirable resiliencia.

A todas las y los profesionales que nos apoyaron con su experiencia de trabajo con poblaciones similares, por aportarnos todo su conocimiento e interés en la continua labor de la educación y apoyo psicoemocional a esta población.

A nuestras familias, quienes siempre nos apoyaron con su escucha constante y sus palabras de aliento en cada reunión.

Al equipo de lectores, Miguel Angel Jiménez y Ana Arguedas por aceptar sumarse a este proyecto de manera activa, quienes, con sus recomendaciones, aportes y retroalimentación, nos permitieron ampliar nuestro panorama y realizar un análisis mucho más detallado, tomando todo el provecho posible de sus intervenciones.

Y por último a nuestra tutora Lucía Camacho, quien nos guió y creyó en este proyecto desde el inicio, gracias por todos los aportes, recomendaciones, intervenciones y análisis durante todas las fases, pero principalmente gracias por ser un pilar para nosotras, por escucharnos, alentarnos y nunca dudar del poder de la educación con amor, gracias por creer en nosotras y en nuestro proyecto.

Dedicatoria:

Este proyecto está dedicado a nuestras familias por su apoyo incondicional.

A las niñas y niños con los que se trabajó por permitirnos entrar en sus vidas y hacer este proyecto posible.

Queremos darle especial agradecimiento a Don Guillermo Solano, quien siempre nos apoyó y consintió en las arduas tardes de creatividad, planeación, análisis, discusiones y risas. Gracias por ese café lleno de cariño y fuerza, por siempre creer en nosotras y en nuestros sueños.

Que este proyecto lo alcance hasta el cielo.

Resumen Ejecutivo

El presente proyecto tuvo como objetivo Fortalecer las habilidades para la vida en un grupo de niñas y niños de 9 a 12 años que residen en el Hogar Casa de Pan. El mismo tuvo una duración de aproximadamente año y medio, en el cual se trabajó con la población participante por medio tres fases: diagnóstico de necesidades, formulación de la estrategia de intervención e implementación de esta.

La intervención se realizó en conjunto participantes-facilitadoras, partiendo desde la metodología investigación-acción en la cual es clave involucrar a la población en el desarrollo de la estrategia, tomando en cuenta sus necesidades y preferencias, con el fin de generar un proyecto que sea de su agrado y que pueda generar un impacto en la población. A partir de esta metodología se implementó la estrategia tomando como referentes conceptuales los principios de la psicología educativa, la pedagogía de la ternura y el enfoque de habilidades para la vida.

El presente proyecto estuvo enfocado en la autoestima, ya que fue la habilidad que se presentó más comprometida durante la fase diagnóstica. El principal resultado obtenido en la intervención fue que al fortalecer una habilidad también se fortalecen otras, generando la potencialización de la autoestima, tolerancia a la frustración, manejo de emociones y empatía, lo cual se reflejó durante los talleres finales, donde por medio de comentarios, juegos y distintas interacciones se pudo apreciar un comportamiento que reflejaba la interiorización de las habilidades trabajadas.

Contenidos

Capítulo I. Introducción	1
1.1 Justificación:.....	1
1.2 Aporte de la Psicología:.....	4
1.3 Resultados Generales:	6
1.4 Objetivos:	6
Capítulo II. Referente Contextual o Marco Situacional	7
2.1 Contextualización Institucional del Hogar Casa de Pan	7
2.2 Referentes Conceptuales:	10
Niñez y riesgo social	10
Contexto nacional de las instituciones de protección y cuidado infantil	10
Contexto Nacional de las instituciones nacionales que atienden a población separada de sus familias	12
Psicología Educativa.....	13
Pedagogía de la ternura y crianza con apego en los procesos de formación.	15
Mediación Pedagógica:.....	17
Enfoque de habilidades para la vida:	19
Grupalidad:	22
Capítulo III. Estrategia Metodológica:.....	25
3.1 Fases del proyecto:	27
Fase I. Diagnóstico de necesidades:.....	28
Fase II. Formulación de la estrategia para la potencialización de habilidades para la vida:	30
Fase III. Ejecución de la estrategia de potencialización de habilidades para la vida:	31
3.2 Referencia a mecanismos de monitoreo y evaluación:	32
Capítulo IV. Análisis de Resultados	34
En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a lo largo de la ejecución del proyecto a partir de los distintos referentes teóricos antes mencionados, detallando primeramente los alcances por cada fase.....	34
4.1 Presentación de la vivencia:	34
4.2 Fase I:	37
Resultados de las observaciones:.....	37
Resultados generales Entrevistas	38
Resultados de Talleres Diagnósticos	39
4.3 Fase II	43

4.4 Fase III	44
4.5 Síntesis de los resultados:	48
4.6 Resultados de monitoreo y evaluación:	55
V. Consideraciones finales.....	58
5.1 Perspectivas a futuro relacionadas con el campo de intervención y el rol de psicólogo en el mismo.	58
5.2 Aprendizajes logrados:	59
5.3 Limitaciones:	62
5.4 Conclusiones.....	63
5.5 Recomendaciones.....	64
6. Referencias bibliográficas:	67
Anexos.....	73
Anexo 1. Guía de entrevista semi estructurada a encargados del Hogar:.....	73
Anexo 2. Guía de observación	75
Anexo 3. Cuadro resumen de las entrevistas y observaciones:.....	76
Anexo 4. Cuadro resumen Diarios de Campo.....	77
Anexo 5.	81
A. Matriz de actividades para fase III realizadas.....	81
B. Matriz de actividades para fase III: Actividades planeadas.....	89
Anexo 6. Instrumento para el monitoreo. Bitácora de trabajo	98
Anexo 7. Instrumento de monitoreo. Ficha bibliográfica	99
Anexo 8. Instrumento para el monitoreo, memoria Grupal:.....	100
Anexo 9.	101
Anexo 10.	102
Anexo 11.	103
Anexo 12.	105
Anexo 13:	112
Consentimiento Informado:	116

Lista de siglas:

Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia	UNICEF
Habilidades para la Vida	HPV
Investigación Acción	IA
Organización Panamericana de la Salud	OPS
Patronato Nacional de la Infancia	PANI
Persona menor de edad	PME

Capítulo I. Introducción

Este proyecto nace del interés de las facilitadoras por trabajar con niñas y niños que han sido separados de sus familias. Además del apoyo solicitado por parte del Hogar Casa de Pan ubicado en el cantón de Tibás en la provincia de San José, en procesos de manejo de emociones y conflictos que se presentaban a diario en el lugar, cuando las facilitadoras se acercaron a conocer más de la dinámica.

En el presente documento se describe y analiza la experiencia de trabajo en el Hogar Casa de Pan, en la cual se elaboraron talleres participativos con el fin de fortalecer las habilidades para la vida con niños y niñas residentes. El proyecto se trabajó en tres etapas; durante la primera fase se realizó un diagnóstico con el fin de identificar la necesidad, en la segunda se elaboró una estrategia de intervención basada en investigación bibliográfica, experiencias previas sobre el tema, entrevistas a expertos y los resultados diagnósticos. Durante la última fase, se implementó el módulo psicoeducativo con las personas menores de edad de 9 a 12 años del Hogar Casa de Pan. Para efectos del documento se utilizarán expresiones textuales mencionadas por la población participante, con el resguardo de su identidad los nombres de las personas participantes fueron modificados.

1.1 Justificación:

Los primeros años de vida de una persona son primordiales en el desarrollo físico, socioemocional y mental, debido a que tendrá repercusiones en el futuro; si estos son satisfactorios, es más probable que las personas menores de edad crezcan sanamente y desarrollen destrezas, para sobrellevar las dificultades que se pueden presentar a lo largo de los años (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2015).

Sin embargo, a muchas personas menores de edad a nivel mundial no se les garantiza el cumplimiento de derechos tales como, el derecho a la familia, alimentación, vivienda digna, educación, entre otros. Según Lud (2019) el incumplimiento de estos derechos genera que el desarrollo integral de las niñas y los niños sea desigual y se generen carencias a nivel lingüístico, físico, psicosocial, emocional, entre otras.

En concordancia con lo anterior, la población que se encuentra en condición de abandono o separados de sus familias de origen por diversas razones, podrían estar expuestos a una mayor vulnerabilidad, llevando a cabo conductas que podrían resultar en factores de riesgo para la vida de las personas.

En el caso de este proyecto, la población con la que se trabajó son personas menores de edad que por distintas circunstancias de vulnerabilidad pasaron a estar bajo el cuidado del Patronato Nacional de la Infancia y posteriormente fueron recibidos en el Hogar Casa de Pan, en donde conviven con una pareja de esposos y muchas otras personas menores de edad en la misma condición. Estas personas son adoptadas por la pareja de esposos y viven en esta casa hasta que en su adultez decidan salir, el Hogar no recibe dineros de otras organizaciones, sino que, subsiste por donaciones y apoyos informales.

El PANI (2009) menciona que toda separación de una niña o niño de su familia debe ser temporal, y en el caso de que sea permanente, debe ser justificada. Aunque es deber del Estado promover la reinserción de las personas menores de edad institucionalizados a las familias, en ocasiones resulta imposible, al igual que la adopción, pues no se cumplen los criterios idóneos para garantizar la protección de la persona menor de edad (PME).

En su mayoría, la atención que se les brinda a esta población que se encuentra en instituciones de cuidado es de tipo asistencialista, pues atiende necesidades inmediatas tales como alimentación, ropa, techo; y no alcanza a suplir otros servicios necesarios como la promoción de la salud mental de forma integral. Poco se enfatiza en la potencialización de habilidades y estrategias propias en las niñas y niños que favorezcan un desarrollo saludable a lo largo de su vida, pues los recursos humanos con los que cuenta la mayoría de estas instituciones no son suficientes para abarcar una atención integral, tal como sucede en Hogar Casa de Pan, quienes se encargan del cuidado de 40 niños y adolescentes, sin embargo; siempre se requiere del apoyo y acompañamiento de personas externas como personas voluntarias.

Lo anterior evidencia la importancia de realizar intervenciones más profundas y centralizadas en las necesidades que estas personas identifiquen como prioritarias, sin dejar de lado el factor emocional durante el proceso.

Se reconoce, además, que las niñas y niños tutelados por el Estado o que están bajo el cuidado de una institución, cuentan con habilidades y capacidades que

han desarrollado para adaptarse a sus condiciones de la mejor manera (Obando, Villalobos, & Arango, 2010).

A partir de esta realidad, a lo largo del proyecto se trabajó el tema de habilidades para la vida con la finalidad de potencializar y reforzar sus propias capacidades, como una forma de potencialización integral.

Según González, Valdez, Domínguez, Palomar y González (2008) la población infantil en condición de abandono tiende a presentar baja autoestima, además, tiene la necesidad de cumplir con expectativas sociales. Suelen ser personas más inseguras, pasivas y pesimistas, presentan dificultades para sentirse dignas de amor. Presentan un mayor (o similar) locus de control externo (por lo que atribuyen los sucesos de la vida a factores externos pensando que no pueden cambiarlos), tienen mayor necesidad de sentirse queridas y aceptadas, se sienten desaprobadas, son generalmente personas temerosas y en alerta.

Siguiendo a estos autores es posible reconocer que:

El hecho de que los niños de albergue manifiesten mayores dificultades en cuanto a las relaciones intrafamiliares es un indicador importante de que, a pesar de los esfuerzos de las instituciones en la protección de grupos vulnerables (especialmente de niños), requieren de un funcionamiento eficaz para que los cuidados sustitutos sean percibidos de forma positiva. Esto lleva a pensar en la necesidad de implementar programas en torno al desarrollo de habilidades que les permitan a los niños enfrentar las adversidades. (González, et al., 2008, p.105).

En síntesis, es posible afirmar que estos niños y niñas se encuentran en una condición de vulnerabilidad; por lo tanto, se considera necesario crear programas o proyectos de prevención y/o intervención, dirigidos a trabajar con esta población, enfocados en acciones que permitan un involucramiento real y activo de estos niños (as). Esto significa, conocer su perspectiva, brindarles un espacio para hablar y expresarse acerca de su situación y, principalmente potenciar habilidades que permitan su desarrollo tanto en el presente como en el futuro.

Por lo tanto, a raíz del contexto nacional y el interés de las estudiantes por trabajar con esta población, nace esta propuesta. De esta forma, se empieza la búsqueda de un centro que permita el trabajo en conjunto con estas personas menores de edad. A partir de esta iniciativa surge el interés del Hogar Casa de Pan, ya que su encargada manifiesta que se ha podido evidenciar en las niñas y los niños de este centro, las consecuencias que se mencionan anteriormente, por haber sido personas separadas de sus familias, por haber vivido situaciones de riesgo social como violencia, abuso y negligencia (Jiménez, 2017). Esto se comprobó por medio de un acercamiento inicial con la población en el que se elaboró un prediagnóstico que comprendió el uso de las siguientes técnicas: entrevista con la encargada del Hogar, observación y juego con la población. En este prediagnóstico se evidenció por medio del análisis y la reflexión de los juegos realizados, el interés y la disposición de la población por sentirse más incluidos, respetados y escuchados en las actividades diarias.

Partiendo del prediagnóstico, se identificó que la necesidad de trabajar este tema no se limita solo a la demanda planteada por el Hogar, sino que se confirma la necesidad y el sentir de la población meta. A partir de esto, se empieza el diseño de un proyecto que abarque y de respuesta, a algunas de las necesidades planteadas por la población del Hogar.

1.2 Aporte de la Psicología:

En el Hogar Casa de Pan las necesidades básicas de las PME se encuentran solventadas debido a que cuentan con el apoyo de personas voluntarias y la colaboración de la Asociación Bouganvillea. Sin embargo, el hogar no cuenta con apoyo económico directo, para que se puedan cubrir otras necesidades como apoyo psicológico debido a que ni el PANI ni otra institución les apoya directamente con dinero.

Las personas menores de edad que residen en el hogar han pasado por situaciones de violencia, abusos, negligencia y abandono; sin embargo, no han tenido apoyo emocional o psicológico para resolver conflictos que estas situaciones han provocado. Un ejemplo de ello se evidenció durante el diagnóstico, cuando se identificó que, debido a sus diferentes historias de vida, la autoestima se ha visto afectada. Durante una actividad las personas debían escribir sus fortalezas; y para

el momento en el que leyeron sus respuestas, fue notorio como su rostro cambiaba expresando mucha alegría, al entender que las demás personas les perciben con características positivas.

En Casa de Pan residen más de 40 personas de diferentes grupos etarios, de los cuales más de la mitad son menores de edad. Aunque reciben ayudas externas, la PME necesita un apoyo que cubra no solo las necesidades materiales y fisiológicas, sino también necesidades de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización. A pesar de que los encargados del Hogar buscan brindarle atención, afecto, cariño y cuidados a cada una de ellas y ellos, al ser una población extensa, no tienen la capacidad de atender las consecuencias emocionales de sus historias particulares de vida, ni tampoco estar totalmente enterados de las vivencias y problemas diarios de cada uno de los mismos. Por lo tanto, las personas encargadas se apoyan mucho en las organizaciones y personas que quieran favorecer, respaldar y contribuir desde lo externo de forma voluntaria.

Durante el proyecto se pudo evidenciar, que ese apoyo consiste principalmente en llevar actividades de entretenimiento/esparcimiento, no se trabaja desde lo emocional, tampoco de forma especializada.

Una vez que se identifica la necesidad del apoyo socioemocional por medio del prediagnóstico, se plantea realizar una intervención grupal tomando en consideración que todos tienen como factor común las historias de violencia y abandono descritas anteriormente, las cuales tienen consecuencias en su actualidad. El proyecto no se orientó a brindar psicoterapia o procesos individuales, sino que, se empleó la metodología de Investigación Acción, basada en la teoría de Kurt Lewin (citada por Colmenares y Piñera, 2008) para generar un espacio donde juntos pudieran destacar las herramientas que por su cuenta han desarrollado para sobrevivir y enfrentar a la vida. El mayor enfoque constituyó la detección de aquellas habilidades que se encontraban más debilitadas con el fin de fortalecerlas, tomando en cuenta sus propios recursos internos y la resiliencia desarrollada a pesar de sus historias de vida.

Por otro lado, desde la Psicología Educativa se buscó generar interiorización de conocimientos, promoviendo que se pasara de entender conceptos teóricos de las habilidades para la vida, a tener la capacidad de aplicarlos en su cotidianidad.

1.3 Resultados Generales:

Por medio de conceptos clave de la Psicología Educativa, la Investigación Acción, Pedagogía de la Ternura y Crianza con Apego, se desarrolla el presente proyecto para el fortalecimiento de habilidades para la vida. Por medio del diagnóstico se identifica la necesidad de trabajar Autoestima como elemento central, y se amplió el trabajo en otras habilidades como Resolución de conflictos, Comunicación asertiva, Trabajo en equipo y Autocuidado.

Por medio de talleres Psicoeducativos se logró vivenciar e interiorizar aprendizajes, permitiendo el fortalecimiento de las habilidades para la vida y creando un espacio seguro donde cada persona participante pudiera hablar tanto de sus experiencias anteriores, como de situaciones que enfrentan en su día a día.

1.4 Objetivos:

General:

Fortalecer las habilidades para la vida en un grupo de niñas y niños de 9 a 12 años que residen en el Hogar Casa de Pan.

Específicos:

- Identificar las actuales habilidades para la vida con las que cuentan los niños y niñas del Hogar.
- Formular una estrategia para la potencialización de nuevas habilidades para la vida en el grupo meta.
- Implementar y evaluar la estrategia para la potencialización de habilidades para la vida con las niñas y niños que residen en el Hogar Casa de Pan.

Capítulo II. Referente Contextual o Marco Situacional

La niñez es una población protegida en Costa Rica, por lo que cuentan con leyes y políticas, que destacan la importancia de un desarrollo adecuado en los primeros años de vida y velan por el cumplimiento de los derechos de todas las niñas y los niños. Esto se evidencia en el Artículo No. 13 del Código de Niñez y Adolescencia (Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza; Mideplan; Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia; UNICEF, 2009-2021) donde se menciona que toda persona menor de edad deberá ser protegida contra cualquier forma de abandono o abuso, ya sean intencionales o por negligencia. No obstante, lo anterior, una de las poblaciones que más presenta dificultades para llevar un desarrollo adecuado e íntegro, son las personas menores de edad que se encuentran tutelados por el Estado o alguna otra institución temporalmente, o en condición de orfandad.

En Costa Rica, las razones excepcionales por las que se separa una persona menor de edad de su familia, implican que se refuerce el cuidado y la protección para la persona en los centros u hogares de cuidado; “los Estados deben procurar preservar ese vínculo interviniendo temporalmente y orientando su accionar a la reincorporación del niño a su familia y su comunidad, tan pronto lo permitan las circunstancias, siempre que eso no sea contrario a su interés superior” (UNICEF, 2019, p.14). Si esto no se logra, al menos se debe procurar que las niñas y los niños vivan en un ambiente lo más parecido posible a una familia, en donde se den muestras de afecto, se desarrollen habilidades sociales y se cubran necesidades más allá de las inmediatas (alimentación, techo, entre otras).

2.1 Contextualización Institucional del Hogar Casa de Pan

Casa de Pan fue fundado hace más de 40 años, por una pareja de esposos, Melba Jiménez y Víctor Guzmán. El Hogar está ubicado en el cantón de Tibás, provincia de San José, no está considerado como una ONG ni casa PANI, sino que se constituye como una casa de convivencia familiar, en donde se acoge a niñas y niños que son referidos por el PANI por diferentes razones, entre ellas: que sus albergues se encuentren con mucha población y tengan la demanda de acoger a más personas, o que el PANI considere que son personas menores de edad con

problemas de comportamiento, o con dificultad para el manejo de límites dentro del albergue (Jiménez, 2017).

La casa es propiedad de esta pareja de esposos, quienes tutelan permanentemente a las niñas y los niños, de tal forma que se incorporen a un ambiente familiar, en el que se reconozcan unos a otros como hermanos y hermanas, y a estas dos figuras de autoridad como padre y madre. Los niños y niñas mantienen sus apellidos, a pesar de que legalmente son parte de esta familia, pues la pareja considera que es fundamental para resguardar su identidad e historia.

Esta iniciativa surgió a raíz de la enfermedad que desarrolló la primera hija de Víctor Guzmán y Melba Jimenez, quien fue diagnosticada con una enfermedad grave por lo que su pronóstico de vida era corto. Los médicos la enviaron a casa y su recuperación fue tan favorable que les consultaron a Melba Jiménez y Víctor Guzman si podían cuidar a un niño con cáncer que no contaba con familia (Jiménez, 2017). Ambos niños se recuperaron exitosamente, a causa de esto, sintieron la necesidad de crear un Hogar, en el que todo niño y niña tuviera una oportunidad de crecer en familia.

El hogar Casa de Pan cuenta en el momento de la realización del proyecto, con una población de cuarenta y cuatro personas, veintiséis mujeres y dieciocho hombres que van de los cuatro a los veintidós años. Esta institución, al ser de carácter privado, no cuenta con las ayudas de agencias gubernamentales. Tal como menciona Jiménez (2017) las donaciones, los voluntarios y la Fundación Bougainvillea son los que les permiten costear las necesidades básicas, por lo que siempre están anuentes a recibir voluntarios que ayuden con los quehaceres diarios. Por el momento en esta casa solo labora una persona, la nuera de Doña Melba, a quien ésta describe como su mano derecha.

En el transcurso de la semana, este Hogar cuenta con el apoyo de muchas personas voluntarias que asisten de forma irregular a la casa con el fin de jugar, entretener, acompañar y estimular a las personas menores de edad. Sin embargo, esta población no recibe intervenciones o acompañamiento socioemocional, para abordar las situaciones por las que residen en este hogar y las eventuales consecuencias presentes y a futuro. Es importante rescatar que las únicas personas de esta casa que reciben apoyo profesional son aquellas que presentan conductas agresivas que atenten contra su salud física y la de los demás, o los que presentan problemas graves a nivel académico.

Se trabajó con un total de 15 personas menores de edad distribuidos de la siguiente manera:

	Niños	Niñas
9 años	3	2
10 años	2	0
11 años	1	3
12 años	0	4
Total	6	9

Producto del diagnóstico se determina que esta población se ha visto muy afectada por las condiciones en las que vivían con sus familias y por su separación, algunas de las consecuencias que mencionan son: dificultad para socializar, baja autoestima, conductas violentas hacia sí mismos y los demás, dificultad para tomar decisiones seguras y algunos presentan problemas de aprendizaje. Estas condiciones fueron factores a considerar para plantear la estrategia de intervención. Por otro lado, es importante destacar que el total de la población se encuentra escolarizada y participan en actividades sociales tanto fuera como dentro de su hogar. Además, se pudo notar que son personas alegres, entusiastas y dispuestas a participar.

Como se ha mencionado anteriormente, en el Hogar se responde a las necesidades de las niñas y los niños de forma asistencialista; resultando desatendido el requerimiento de fortalecimiento de habilidades para la vida, con el fin de promover el autoconocimiento, mejorar la autovalía, promover el manejo adecuado de emociones y de estrés, entre otras habilidades.

Jiménez (2017) menciona que aunque las personas que asisten voluntaria y ocasionalmente al Hogar cuentan con toda la disposición de ayudar y apoyar a esta población, no cuentan con los conocimientos para afrontar muchas de las

situaciones que se presentan a diario, debido a que algunos de estos niños (as) enfrentan no solo el hecho de haber sido separados de sus familias, sino historias de violencia, abuso y negligencia, lo que genera eventualmente actitudes violentas, dificultad para relacionarse con su nueva familia, falta de confianza en sí mismas (os) y poco control de sus emociones.

Se ejemplifica como evidencia de lo anterior que por ejemplo algunas personas tuvieron problemas al no poder cumplir con los objetivos de los juegos, lo que evidenció actitudes violentas tales como jalones de pelo, gritos, regaños, golpes, aislamiento, empujones, y la existencia de una dinámica de relación excluyente. Todo esto evidencia baja tolerancia a la frustración, poca empatía y respeto entre ellos mismos, dificultad en el control de emociones e impulsos, problemas de comunicación y baja autoestima. Es notorio durante la observación que el trato se encuentra marcado por las peleas y gritos, pero comentan que se sienten “muy mal” cuando los reciben y en ocasiones sienten que se lo merecen; tal es el caso de algunos niños que, al sentirse rechazados en alguna actividad, mencionan “que no son buenos en ese juego” o que “no pueden hacerlo”

A raíz de lo expuesto anteriormente y la demanda planteada por Jimenez (2017) se realiza un abordaje investigativo con el fin de generar una estrategia de intervención que permita encontrar y abordar la situación problema, tomando como prioridad los aspectos en los que las niñas y los niños muestran más interés y mayor necesidad.

2.2 Referentes Conceptuales:

En el siguiente apartado se plantean los enfoques teóricos con los cuales se pretende desarrollar el proyecto. Además, se presentan de forma paralela, algunos antecedentes de trabajos que se han realizado en el área y que denotan puntos importantes a considerar para el abordaje de la situación.

Niñez y riesgo social

Contexto nacional de las instituciones de protección y cuidado infantil

El concepto de infancia se ha venido construyendo a lo largo de la historia, esta percepción fue evolucionando; menciona Jaramillo (2007) que se logra

comprender que la infancia “tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción” (p.111). La niñez es la etapa que va desde el nacimiento hasta la adolescencia (12 años) en la que no se han desarrollado todas las habilidades y capacidades físicas, emocionales, cognitivas, motoras ni sociales; las y los niños son seres humanos capaces pero que en muchas situaciones necesitan el cariño, la ayuda y protección de una persona adulta (UNICEF, 2015). Entonces, nos encontramos ante el desafío de formar una autoridad cultural que ayude y guíe a esta población a forjar su autonomía que no sea por medio de la desigualdad y sumisión (Stagno, 2011).

Por su parte, señala Palacios, Marchesi y Coll (2013) los periodos en los cuales se divide el desarrollo humano son: primera infancia de los 0 a los 2 años, años antes de la escuela: 2 a los 6 años, años de la escuela: de los 6 a los 12, adolescencia: de los 12 a los 20 años, la madurez: de los 20 a los 65 años.

Las niñas y los niños que se encuentran en el periodo de los 9 a 12 años, se caracterizan en términos de cognición por: un razonamiento más lógico y estratégico, atención más selectiva, aumenta la velocidad en el procesamiento de la información, mayor conciencia reflexiva y mejor control de sí mismos, reconocen la importancia de controlar emociones y pensamientos a la hora de actuar, es una etapa en la cual ocurren muchos cambios con respecto a la valoración de sí mismos, son capaces de comprender a las y los demás e identificar sus emociones, comprender relaciones de autoridad, entre otras cosas (Palacios, Marchesi y Coll, 2013).

Menciona Jaramillo (2007) que él o la niña aprende de su familia a mantener relaciones íntimas y personales, con ella crea sus primeras experiencias sobre ser una persona diferente a las demás y perteneciente a algo, por lo tanto, es quien enseña normas y valores que con el tiempo se adoptan como propias. Por esta razón, se dice que el núcleo familiar es la base para el desarrollo de la personalidad.

Las familias con población menor de edad en condición de riesgo social tienen características particulares, como las que señala Prieto (2015) al describir una familia expulsora como aquella que no brinda soporte económico, afectivo, vincular, no procura que las niñas y niños entren en el sistema educativo, ejercen algún tipo de violencia, no ayudan a que esta población se prepare para la vida en sociedad; provocando así, graves consecuencias a largo plazo. No obstante, el autor analiza el tipo de familia que estas personas aprenden a construir, siendo muy probable que

reproduzcan el rol expulsor que sus progenitores les enseñaron y se continúe con el sistema marginal en el que crecieron.

Aunado a lo anterior, es importante destacar que esta población en condición de riesgo social la mayoría del tiempo termina siendo institucionalizada por lo que es necesario tomar en cuenta que según Fernández y Fernández (2012) algunas de las consecuencias en la población infantil en riesgo social que está tutelada por el Estado o en condición de orfandad pueden ser: menor rendimiento académico, retraso en las interacciones sociales y por lo tanto creación de menor número de redes sociales, inseguridad, deficiencias en el desarrollo físico, diversos problemas cognitivos, retrasos en la adquisición y producción del lenguaje, carencias emocionales, baja autoestima, problemas de comportamiento, agresividad a la hora de resolver sus conflictos, entre otras.

Con este proyecto, se pretende trabajar algunas de estas habilidades que se han visto debilitadas y potenciarlas para que así, estas personas menores de edad puedan desarrollarse sanamente en perspectiva personal y social ya sea en el presente y futuro.

Contexto Nacional de las instituciones nacionales que atienden a población separada de sus familias

En Costa Rica, para el año 2010, existían 96 instituciones de protección y cuidado de niñas, niños y adolescentes; de estas, 42 son públicas y 54 privadas. Además, en algunos casos, estos chicos y chicas llegan a los albergues u hogares y los violentan de distintas formas, pues en el año 2010 se presentaron ocho quejas de niñas, niños o adolescentes que plantearon recibir abusos en el centro en el que se encontraban (UNICEF, 2015).

El PANI (2008) menciona que la institucionalización en lugares de cuidado y protección en este país, funciona de la siguiente forma: cuando la población tiene de 0 a 6 años pueden pasar una semana en los albergues del PANI, la población de 6 a 12 años puede permanecer por seis meses, si este plazo se cumple, se trasladan las y los niños para ONG's mientras se trabaja con las familias de forma psicológica para que sus hijas e hijos se reinserten. Si esto no se logra, las y los

niños deberán volver a los albergues u hogares solidarios y en algunos casos, entran en el proceso de adopción.

De acuerdo con lo establecido en la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia en Costa Rica, (Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza; Mideplan; Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia; UNICEF, 2009-2021) el PANI es el ente encargado de promover la coordinación de las distintas modalidades de cuidado de esta población por medio de un sistema nacional de protección bajo la coordinación de un órgano colegiado paritario; con el fin de velar por la calidad de los servicios brindados sobre las alternativas de cuidado. El Estado es el responsable de establecer los criterios técnicos para el funcionamiento óptimo de estos centros de cuidado, y la supervisión necesaria con el fin de garantizar la calidad del servicio prestado; de acuerdo con los derechos y necesidades de la población menor de edad beneficiaria. El Estado y el PANI, por mandato, deben revisar permanentemente las condiciones de los niños, niñas y adolescentes en albergues o alternativas de protección y de los tiempos de la medida de protección.

Las razones excepcionales por las que se separa una niña o niño de su familia implican que se refuerce el cuidado y la protección para la persona en los centros u hogares de cuidado; “los Estados deben procurar preservar ese vínculo interviniendo temporalmente y orientando su accionar a la reincorporación del niño a su familia y su comunidad, tan pronto lo permitan las circunstancias, siempre que eso no sea contrario a su interés superior” (UNICEF, 2013, p.14). Si esto no se logra, al menos se debe procurar que las y los niños vivan en un ambiente lo más parecido posible a una familia, en donde se den muestras de afecto, se desarrollen habilidades sociales y se cubran necesidades más allá de las inmediatas (alimentación, techo, entre otras).

Psicología Educativa

La psicología educativa es la rama de la psicología que se encarga del proceso enseñanza y aprendizaje. Vista desde el ámbito educativo está inmersa dentro del proceso en distintos momentos, como por ejemplo en áreas de investigación en la que se necesita una intervención más propia de las y los profesionales en psicología ayudando también a las y los profesores, estudiantes e incluso las propias familias (Jiménez, 2018). Al mismo tiempo, es una disciplina que en conjunto con el proceso

educativo puede generar una acumulación de conocimientos relevantes en las poblaciones que se considera relevante para la práctica educativa (Jiménez, 2018)

Partiendo del término utilizado por Woolfolk (2006) el objetivo de la psicología educativa es entender de una mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las personas, tomando en cuenta sus capacidades y habilidades específicas e individuales. Lo anterior, debido a que todas las personas son diferentes y no todas aprenden de igual manera. Esta se enfoca, además, en el estudio de los problemas cotidianos de la educación de los cuales después según esta disciplina se derivan muchos modelos y procedimientos de enseñanza según la necesidad (Jiménez, 2018).

Esta teoría permite orientar la búsqueda de estrategias que ayuden a la población a que se internalicen los conceptos aprendidos durante las actividades propuestas dentro del proyecto, tomando en cuenta el contexto en el que ellas y ellos se encuentran inmersos y dejando ver a la población menor de edad, como agentes activos y partícipes de su mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interiorización es entendida por las facilitadoras como la incorporación gradual y significativa desde la cognición y la emoción de tal forma que las y los niños puedan aplicar las habilidades en su vida cotidiana.

Por otro lado, la psicología educativa permite el estudio de los procesos de cambio que les surgen en la persona como resultado de su relación con instituciones educativas, sean o no formales (Woolfolk, 2010). Este principio es fundamental para identificar los cambios graduales que presentan la población y la manera en que perciben la forma en que se imparten los conocimientos, para evaluar las recomendaciones y los cambios que se deben realizar.

Según Berliner (2006, citado por Woolfolk, 2010) las personas que laboran en psicología educativa examinan lo que pasa cuando alguien transmite su conocimiento a otra persona en un contexto determinado, también desarrollan métodos de enseñanza, que, en función del proyecto planteado, da paso a tener el conocimiento necesario para construir el proceso de enseñanza aprendizaje con las y los niños de la mejor manera; de tal forma que se logre la interiorización, que se disfrute el proceso, que genere motivación en la población infante y permita que sean personas activas que quieran crear, pensar y participar. Su rol se basa entonces en aumentar la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación de conceptos psicológicos basados en diferentes

paradigmas y mediante diferentes técnicas como por ejemplo la realización de talleres educativos centrados en las temáticas más importantes a trabajar con la población participante (Jiménez, 2018).

El presente proyecto se desarrolló en un contexto informal (partiendo de su cotidianidad) en donde el conocimiento se construyó cumpliendo con un objetivo más práctico: el saber cómo funciona una situación que se presenta, identificar qué hacer en caso de que un evento ocurra y, finalmente, capacitar a las personas sobre qué hacer y cómo manejar una situación específica (Ojeda, 2017).

A lo largo del proceso para el trabajo con la población del Hogar Casa de Pan se tomó en cuenta el estudio desde la psicología educativa debido a que partiendo del grupo participante se hizo una evaluación de sus conocimientos y herramientas personales y, partiendo de esto, se implementó la intervención según las técnicas adecuadas para el trabajo con este tipo de población. De igual manera desde la psicología educativa se realizó la formulación de la estrategia a trabajar teniendo como objetivo principal la internalización de los conceptos presentados y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje para que esta internalización pudiera darse de manera efectiva en todas y todos los participantes.

Pedagogía de la ternura y crianza con apego en los procesos de formación.

Partiendo de las eventuales consecuencias que tiene para esta población dejar sus hogares a corta edad, se plantea la posibilidad de trabajar en este proyecto desde la pedagogía de la ternura, la cual se basa en la filosofía de José Martí, quien plasmó sus ideas acerca de la importancia de una educación que fomente que cada ser humano pueda sacar lo mejor de sí en su proceso de formación. Esta teoría plantea que niñas, niños y adolescentes cuentan con una gran cantidad de habilidades que pueden desarrollar y que muchas veces no se hace, por el contrario, se limita. Por lo tanto, se propone un enfoque desde la ternura para trabajar con toda esta gama de posibilidades y potencializar estas habilidades, permitiéndoles un espacio de hacer conjuntamente, que ayude a su desarrollo pleno, que desarrolle la autoconfianza y que puedan tener seguridad en sus posibilidades (Turner y Pita, 2002).

La pedagogía de la ternura apela a la misma ternura que brindan los padres a sus hijos, ese acompañamiento cuando los alimentan, los educan y los enseñan

a vivir dignamente, la que acompaña la formación de cada niña, niño y adolescente para que se abra paso en la vida (Turner y Pita, 2002).

Es importante aclarar que la ternura no debe ser entendida como una “regla”, en donde la persona que cumple el rol de proteger, enseñar y tomar algunas decisiones, lo hace desde un acto de amor y no desde una posición autoritaria.

En la investigación realizada por Figueroa (2018) se resalta la importancia de no trabajar con la población menor de edad desde el adultocentrismo, por el contrario, se necesita que se brinde importancia a su opinión, valor a su conocimiento y un espacio para desarrollar sus propios proyectos de vida desde la infancia; lo cual debe ser una lucha constante para la promulgación de este como un derecho fundamental de esta población.

Con base en esto es necesario que se aproveche la minoría de edad para que puedan proyectarse a futuro y que durante esta etapa adquieran herramientas que les ayuden en esto. Además, parte importante del proyecto es concientizar a la población de que las niñas y niños son personas con derechos, capaces de decidir por sí mismos y que ningún adulto debe pasar por encima de esto.

La pedagogía de la ternura no asocia la dulzura con la blandura, ni la ternura con la debilidad, propone trabajar, educar y formar por medio de una relación positiva. Cussiánovich (2005) hace referencia a la importancia de tener claro que el aprendizaje con niñas y niños no siempre será gozoso; la ternura no excluye las normas, por el contrario, plantea el establecimiento de fronteras, una tarea necesaria para la convivencia, para asegurar respeto y relaciones positivas y regeneradoras, es aprender a que en la vida respetar los límites es condición de autonomía, de libertad. La Pedagogía de la Ternura propone un permanente aprendizaje sobre el respeto y no instrumentalización del otro.

En relación con la pedagogía de la ternura se propone también un concepto muy importante: el de la crianza con apego. Primero, es necesario definir apego como una vinculación afectiva, intensa, duradera y de carácter singular que se forma entre dos personas por medio de la interacción recíproca generando sentimientos de seguridad, consuelo y protección (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015). Hablando desde el punto de vista sentimental, el apego genera empatía, comunicación emocional y amor entre las personas; generando sentimientos positivos desde muy corta edad. Además, desde lo cognitivo, el apego genera representaciones mentales de las relaciones sociales, creando una teoría mental

del apego y de él o ella misma. Estas relaciones de apego generan confianza, seguridad y autoestima, ayudando también a la supervivencia del individuo debido a que son el refugio en momentos de angustia o inseguridad (Ainsworth, et al., 2015).

Según un estudio realizado por Padilla (2015) se buscaba identificar al apego como una de las causas principales de las conductas agresivas en la etapa escolar. En este estudio se pudo comprobar que aquellos niños y niñas que no habían tenido tanta vinculación con sus padres o madres tenían más posibilidades de desarrollar conductas violentas hacia sus compañeros y compañeras, profesorado e incluso, hacia sus padres.

Teniendo clara la importancia del apego y la ternura en la vida de cada niño y niña, es donde surge la necesidad de que las intervenciones realizadas sean apelando a esta ternura que hace tanto bien, especialmente, si se trabaja junto con población que fue separada de su familia y/o que no tuvo la oportunidad de poder relacionarse con las demás personas desde esta posición.

Por esta razón, en el presente proyecto se trabajó abogando por esta ternura y apego, para que así, fuese más sencillo de interiorizar, se trabajara por voluntad, aprendiente y poniendo en práctica según las necesidades de cada persona.

Mediación Pedagógica:

Según Alzate y Castañeda (2020) la Mediación Pedagógica consiste en un proceso de desarrollo de las personas donde se da un aprendizaje basado en interconexiones de ser humano y mundo, es un accionar didáctico que puede como protagonista la comunicación e interacción. Toma en cuenta los aspectos mencionados por Freire (2011) quien menciona que la educación debe ser un proceso liberador, motivador, emocionante, en donde la persona llegue a transformarse y a transformar su entorno.

Para Gutierrez (citado por Prieto, 2017) la mediación pedagógica promueve y acompaña el aprendizaje desde la perspectiva de la otra persona, sin invadir ni abandonar. Por lo tanto, para que en un proceso de enseñanza aprendizaje se de la mediación pedagógica, se debe conocer las características de las personas con las que se interacciona. Castillo y Castillo (citado por Alzate y Castañeda, 2020) mencionan que el punto de partida para promover la enseñanza es la propia realidad

de los actores que participan del proceso y por lo tanto todos los actores deben tener roles activos durante la interacción.

Por otra parte, la persona que guía el proceso debe despojarse de una visión anterior en donde transmitía conocimiento a otras personas, sino que, por medio de la comunicación e interacción logra construcción de contenido conjunto basándose en las características de las personas que le rodean.

La mediación pedagógica según Alzate y Castañeda (2020), está compuesta por 5 pilares:

- El psicológico: toma en cuenta aspectos de la motivación, aprendizaje significativo, cognición.
- Filosófico: se refiere a la promoción de la reflexión crítica.
- Político: la educación debe ser un proceso que promueva la emancipación y que se ejerza una ciudadanía libre y democrática.
- Tecnológico: las personas docentes hoy en día poseen muchos recursos que se pueden utilizar para potencializar el proceso
- Pedagógico: una visión trans e interdisciplinaria de los procesos es necesaria donde la comunicación sea clave.

Y por lo tanto también, mencionan que se encuentra con los siguientes retos:

- Realizar procesos formativos atractivos y motivadores para las personas.
- El personal mediador debe ser capaz de construir un proceso creativo, basado en la experiencia real y contextos de las personas participantes, tomando en cuenta avances de la sociedad en temas tecnológicos.
- Además del impulso al pensamiento crítico, estos procesos deben estar mediados por la empatía, el respeto, comunicación asertiva, autoevaluación.

Alzate y Castañeda (2020) invitan a humanizar los procesos de enseñanza y a embellecerlos creando espacios de comunicación e interacción disfrutables, emocionantes y liberadores. Dejando atrás el control, la sola transmisión de información, la sumisión de las personas.

El presente proyecto se planeó y construyó de tal forma que el proceso de enseñanza aprendizaje fuera impactado por la mediación pedagógica, pudieron empoderar a las personas para la construcción de conocimientos de acuerdo a su

contexto, experiencias y necesidades, además, fomentando la creación de espacios sanos, entretenidos y motivadores.

Enfoque de habilidades para la vida:

Mantilla (2001) menciona que las habilidades para la vida son destrezas sociales que ayudan a las personas a enfrentar los desafíos de la vida, las mismas se adquieren por el entrenamiento intencional y/o incluso por el modelaje de la imitación. No son recetas sino herramientas específicas que permiten comportarse de cierta manera.

Este enfoque nace desde distintas teorías y perspectivas propias de diversas disciplinas relacionadas con el desarrollo humano, el comportamiento y el aprendizaje. Una de las teorías que da pie a este enfoque es la teoría del aprendizaje social desarrollado por Bandura, a partir de este autor se pudo concluir que las y los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción, así como también de la observación (Montoya & Muñoz, 2009). A partir de lo mencionado, es posible señalar, que las influencias de este enfoque en las habilidades para la vida se basan en la necesidad de brindar a la población infantil métodos para enfrentar aspectos internos de su vida social, como por ejemplo el estrés y la resolución de conflictos. Aunado a lo anterior, otra de las influencias de la Teoría del Aprendizaje Social al enfoque de habilidades para la vida, parte de la necesidad de la aplicación de procesos de aprendizaje que funcionen y generen un cambio en la población infantil y adolescente, es decir, la creación de métodos de aprendizaje de conductas como por ejemplo la observación e incluso la simple instrucción (Montoya & Muñoz, 2009).

Otra teoría que incide en este enfoque de habilidades para la vida es la Teoría de la influencia Social expuesta también por Bandura. En esta se menciona que los individuos bajo presión se podrían involucrar en conductas de riesgo, razón por la cual se debería implementar un modelo psico educativo, que permita que las niñas, niños y adolescentes puedan tener estrategias para afrontar y prevenir estos riesgos sociales (Montoya & Muñoz, 2009).

Las teorías presentadas anteriormente fueron base principal de la creación del enfoque de habilidades para la vida, sin embargo, no son las únicas. Este enfoque está basado también, en la teoría constructivista de Vygotsky y de Piaget, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la teoría del desarrollo

infantil y adolescente (Montoya & Muñoz, 2009). Partiendo de todas estas surge la necesidad de la implementación de las habilidades para la vida, como una forma de prevención de los riesgos y como parte de una vivencia plena y saludable de la vida misma.

Según la Organización Panamericana de la Salud (2001) y a la Organización Mundial de la Salud (1993, citado de Instituto Costarricense de Drogas (ICD), 2008) el enfoque de habilidades para la vida es importante, debido a que ayuda a las personas a desarrollar destrezas y aptitudes necesarias para enfrentarse de forma efectiva a los retos de la vida.

En un estudio realizado por González, Ampudia y Guevara (2012) se desarrolló un programa de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales en niñas y niños institucionalizados, partiendo de la hipótesis de Fernández y Fernández (2012), sobre la dificultad de esta población de desarrollar algunas competencias psicosociales. Este artículo demuestra el impacto positivo en la aplicación del programa en la población, pues incrementó significativamente su nivel de habilidades sociales y lograron reducir los síntomas depresivos presentados por sus vivencias dentro de la institución y junto con sus vivencias pasadas en sus familias.

Según la OMS (1993, citado de ICD, 2008) las habilidades para la vida pueden ser innumerables y, muy probablemente, puede que su definición difiera en distintos medios y culturas. Sin embargo, según un análisis de un grupo esencial de estas habilidades que son el pilar de las iniciativas basadas en la promoción de la salud y el bienestar de la población tanto infantil como adolescente (ICD, 2008).

Esta clasificación de habilidades para la vida es la siguiente:

- Habilidades sociales: abarcan aspectos de la comunicación, negociación, aspectos interpersonales, cooperación y empatía.
- Cognitivas: toman en cuenta habilidades de toma de decisiones/solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternas para los problemas, habilidades de pensamiento crítico, análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales, autoevaluación y clarificación de valores.
- Para el control de las emociones: control del estrés, control de sentimientos, habilidades para aumentar el locus de control interno (monitoreo de sí mismo).

Es importante rescatar que según la OPS (2001) al trabajar algunas habilidades para la vida se van reforzando otras, generando así un trabajo complementario. Algunas de las habilidades para la vida que más se reforzaron y se trabajaron fueron:

- Autoestima: es definido según Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004) como un predictor del grado de ajuste psicológico de una persona durante sus distintas etapas de la vida, es un rasgo dinámico y sujeto a cambios que facilita la adaptación social. Fierro (1991) menciona que la autoestima es una valoración de la persona misma y que la autoestima junto con el autoconocimiento, funcionan como procesos de autocontrol y auto regulador.
- Autoconocimiento: según Fierro (1991) se refiere a imágenes, juicios acerca de uno mismo, por ejemplo, conocer edad, profesión, capacidades, puntos débiles.
- Empatía: es definida por Garaigordobil & García de Galdeano (2006) como la capacidad de dar respuesta a los demás, entendiendo aspectos tanto cognitivos como afectivos, y discerniendo entre el propio yo y el de los demás. La empatía es la capacidad para evaluar los estados emocionales de los demás y tomar perspectiva cognitiva y emocional respecto a los demás.
- Asertividad: Wolpe (1977, citado de Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002) definen asertividad como expresión adecuada de las emociones, es poder expresar pensamientos, sentimientos, creencias e ideas de manera adecuada, de forma que no irrespete a los demás y vaya en sincronía con los propios sentimientos.
- Autocuidado: Según Uribe (1999) el cuidado conforma procesos orgánicos, psicológicos, relaciones sociales y personales que se realiza con el fin de desarrollar un funcionamiento adecuado y el disfrute del día a día. Según Colliere (citado por Uribe, 1999) el autocuidado mantiene la vida asegurando la satisfacción de necesidades y, al responder a estas necesidades, se instauran hábitos.
- Solución de conflictos: Viveros (2003) describe un conflicto, como una situación en la que exista diferencia de intereses. Estos siempre han existido y seguirán existiendo, por lo tanto, hay una necesidad de aprender a vivir con ellos, administrándolos cuando ocurren. Existen estrategias para solucionar conflictos,

entre ellas la no intervención de un tercero, negociación, intervención de un tercero, conciliación, mediación.

- Trabajo en equipo: Cardona y Wilkinson (2006) describen un equipo como personas que se unen por un propósito común y que intentan cumplirlo de forma eficaz, colaborado organizadamente. Es importante recalcar, que todas las personas que conforman un equipo son diferentes, tienen diferentes habilidades, carencias, características en general; todas estas son importantes para el equipo. Cardona y Wilkinson (2006) también mencionan que no es lo mismo trabajar en equipo, que, si las personas hacen uso de sus aptitudes de manera aislada, esto sería “trabajar individualmente en compañía”.

En este proyecto, se hace la propuesta de trabajar desde el enfoque de habilidades para la vida por el potencial que tiene a corto y largo plazo, se trabaja desde situaciones que generaron carencias y emociones provenientes de experiencias pasadas y se realizan pequeños cambios que ponen en práctica durante las actividades que se planean.

Al inicio del proceso y partiendo del psicodiagnóstico se logró identificar que la población participante tenía la necesidad de trabajar a profundidad el tema de habilidades para la vida, pero, enfocando el trabajo en la autoestima.

Grupalidad:

Otro punto importante por mencionar es que como base para la realización de este proyecto se tomó en cuenta la teoría sobre dispositivo grupal y el grupo como tal. El Grupo es definido por Pichón Riviere (citado por Andrade, 2011) como un conjunto de personas ligadas por tiempo, espacio y con una tarea en común, es cuando 3 o más personas se unen con un objetivo en común y se establecen roles que caracterizan la dinámica. Esta situación, crea en las personas que participan un sentido de pertenencia que va dictando la participación de cada una o uno. Torras (2002) menciona que los grupos sanos aportan beneficios a las personas de todas edades, son un factor de maduración y progreso ya que las personas se ven inmersos en ellos desde que nacen y, además, permite mejorar habilidades sociales tales como la capacidad de participar, comunicación, cooperatividad, entre otras.

La personalidad de quienes participan en grupos se ven mediadas, desarrolladas y moldeadas por la sociabilización en grupos, “todo grupo es

educador por la influencia que ejerce el individuo al que moldea” (Andueza, 1979, citado por Centros de Integración Juvenil, A.C., 2013, pag. 6). Es por esto que se considera desarrollar este proyecto sobre Potencialización de Habilidades para la Vida desde el trabajo en grupo, permitiendo que las personas se inflencien entre ellas, compartan sus vivencias, pensamientos y puedan aprender de las y los demás participantes por medio de diferentes técnicas como modelaje o la escucha activa.

Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides y Villota (2017) mencionan que la educación para desarrollar habilidades debe buscar integrar a las personas en su entorno social, dándoles elementos para comprender y poder participar en la cultura en la que se encuentra. Para que este proceso sea significativo, es necesario que se realice en un proceso natural de convivencia y podrá crear muchos beneficios tales como: compartir ideas y emociones, construcciones de pensamientos en conjunto, desarrollo de habilidades sociales, dominio propio de las emociones, entre otras.

Para lograr la conformación de un grupo, Lopez y Vizcaya (2013) proponen variantes básicas que se deben cumplir:

- Conciencia de grupo: quiere decir que las personas se consideren entre ellos pertenecientes a un grupo común.
- Sentido de participación en los mismos propósitos: se necesita que se tenga una meta u objetivo común.
- Dependencia en satisfacción de necesidades: los miembros del grupo deben ayudarse entre sí para lograr objetivos.
- Sentido de pertenencia de cada miembro para con el grupo
- Creación y distribución de roles que permiten el dinamismo de las interacciones de las personas. Estos pueden ser impuestos o naturales
- Facilitar el movimiento por distintas etapas de los grupos, las cuales son: Auto centralización, Etapa de frustración y conflicto, Etapa de Consolidación y armonía, Etapa de Autoafirmación individual y grupal.
- Creación de un ambiente de confianza y de comunicación sana, comprensión del grupo y desarrollo de sus objetivos.

Las y los facilitadores del trabajo en grupos deben estar pendientes de las etapas y momentos que atraviesa el mismo, para esto, es necesario definir las, según Fundación Juan Gastón Vignes (2005) son:

- Auto centralización: cuando los miembros se sienten inseguros, no hay objetivos claros, existe miedo a arriesgarse. Cada individuo evalúa si vale la pena formar parte del grupo o no por el temor de mostrar las ideas propias.
- Etapa de Frustración y conflicto: aquí no se ha determinado el líder natural y esto puede llegar a generar conflictos sobre quién ocupa ese lugar y sobre las diferentes expectativas y necesidades que tienen las personas del grupo. Es importante que él o la facilitadora trabaje estos conflictos rápidamente para que las personas puedan sentirse seguras y centrarse en la tarea. Esta etapa es crucial y si no se trabaja bien esos conflictos, el grupo puede desintegrarse.
- Etapa de consolidación y armonía (idealización): cuando los miembros del grupo ya se conocen entre sí y trabajan juntos, se promueve el diálogo y el intercambio de ideas. Se crean las reglas, aparecen los roles de forma más delimitada. En esta etapa se puede decir que el grupo se está consolidando.
- Etapa de autoafirmación individual y grupal: las personas se concentran en la solución de problemas para lograr la meta. Pichón Riviere denomina esta etapa como Grupo Operativo. Las personas no se juzgan entre ellas, sino que se juzga la forma en la que fue realizada la tarea.

A pesar de los distintos momentos, es importante mencionar que en el grupo siempre van a existir crisis, pero Fundación Juan Gastón Vignes (2005) menciona que si se les da un buen abordaje se pueden sobrepasar, para esto se necesita que se hable al respecto y se le dé espacio a cada persona, validando sus emociones y pensamientos.

Por otra parte, para el trabajo con grupos también es necesario poder entender los diferentes roles que se crean. Un rol es la conducta que toma una persona según la posición que ocupa en el grupo y expectativas o necesidades propias y de los demás (Fundación Juan Gastón Vignes, 2005). Estos tienen la función de ayudar a realizar la tarea (implícita o explícita) y la persona facilitadora

debe asegurarse que las personas en estos roles roten, para que no se estereotipen y el grupo pueda crecer. Los roles naturales son:

- Líder: es la persona que dirige al grupo, estimula y apoya en el cumplimiento de la tarea, las personas le tienen confianza.
- Chivo expiatorio: esta persona carga con las frustraciones del grupo, son quienes no pueden realizar la tarea. En algunos casos se le asigna este rol a una persona del grupo por necesidad ya que se necesita a alguien responsable de cosas que no se pueden hacer o alcanzar. La o el facilitador, debe apoyar para movilizar a la persona que se desenvuelve desde este rol, devolviéndole las situaciones al grupo, hablándolas y trabajándolas.
- Boicoteador: también recibe el nombre de líder negativo, es la persona que perturba la comunicación, no realiza algunas acciones que el grupo necesita, no aporta ideas. Puede o no ser aceptado por el grupo, pero no favorece su crecimiento. También aquí, es importante que él o la facilitadora pueda mover a la persona de este rol para que pueda crecer y aportar.
- Portavoz: esta persona manifiesta el malestar del grupo, dice de alguna manera lo que pasa. Si el o la coordinadora tiene presente quién desempeña este rol, puede entender muchas características y dificultades del grupo, ayudándolo en el proceso.

Por último, según la teoría de los grupos, es importante tener presente el papel del o la facilitadora, es quien guía y coordina durante el proceso, ayuda a los grupos a ver sus necesidades, motiva a las y los participantes y cuida el trabajo en función del cumplimiento del objetivo.

Capítulo III. Estrategia Metodológica:

Los módulos educativos se entienden como planes generales e integrativos de aprendizaje, que pretenden que las personas desarrollen o potencialicen una o varias competencias. Estos se caracterizan por la integración de la teoría y la práctica, para así facilitar el desarrollo de las competencias a trabajar (Tobón, 2008).

En el proceso del trabajo con la población, se utilizó como referente metodológico los conceptos y enfoque de la metodología de investigación-acción

(IA). Al respecto, González (2013) menciona que su objetivo es cambiar y mejorar una situación por medio de la práctica.

Según Colmenares y Piñero (2008) al trabajar con IA, Paulo Freire apuesta por la importancia de tomar en cuenta las condiciones sociohistóricas, que constituyen la visión de mundo de las personas y por medio del diálogo, generar un análisis de sus condiciones de existencia, que lleva a un potencial liberador de conocimiento y por ende, a liberarse de situaciones opresoras. Por esta razón, fue de suma importancia que durante la implementación del proyecto se trabajara desde la realidad de las y los niños, desde su cotidianidad, tomando en cuenta en todo momento que son seres activos que podían crear y cambiar su realidad, por medio del trabajo en grupo, la reflexión que provocaron las actividades, el intercambio de conocimientos entre ellas y ellos mismos, el disfrute de lo que se hizo, así como el entendimiento y compromiso con el trabajo.

La IA nace con el fin de estudiar y cambiar la realidad social; por lo tanto, es de suma importancia partir de la premisa de que la realidad no está dada, sino que se encuentra en constante cambio por las y los actores sociales, y que estos deben asumir un papel activo que propicie, facilite y realice el cambio (Colmenares y Piñero, 2008). Según Moreno y Espadas (2002) la participación de la población en la IA es concebida como algo más que solo movilización, su objetivo final es que ellos y ellas mismas logren, en conjunto, la modificación necesaria del fenómeno. Es importante considerar que las personas con las que se va a trabajar son activas, con la oportunidad de moldear su presente a partir de su pasado y así generar un futuro diferente. Para esto, se requiere el acompañamiento de personas (como es nuestro caso) que guíen y brinden herramientas para generar reflexión, diálogo, compromiso, entre otras cosas que propicien el cambio.

También es fundamental tener claridad que, a pesar de que no se trabajó específica e individualmente con las experiencias previas que han traído cada uno de los niños y niñas al Hogar, como parte de la IA fue necesario realizar un diagnóstico que tomara en consideración los conocimientos y herramientas previas que poseen, así como las distintas formas de aprendizaje.

Colmenares y Piñero (2008) también hacen énfasis en la importancia que tiene la combinación de la teoría-práctica, la reflexión-acción y lo individual-social. Esto con el fin de que se investigue y analice un fenómeno y se trabaje por el cambio; si es necesario, se regresa a la teoría y se replantean las acciones a tomar.

Según Schön (1983, citado por Colmenares y Piñero, 2008) el proceso implica, pasar de un conocimiento inconsciente y práctico, a uno crítico y construido a través de la investigación, reflexión y la práctica. La pedagogía de la ternura en vez de revictimizar honorifica y empodera, tomando en cuenta en todo momento el sentir de la población para hacerlos líderes de su propio proceso de resignificación, empoderamiento y aprendizaje, hacia algo que construye en vez de derribar.

Vendrell (2010) menciona que el juego infantil es un espacio libre de descubrimiento basado en la curiosidad infantil; es un punto de expresión y comunicación en donde se elabora conocimiento, según las características propias de la edad. Además, se adquieren herramientas culturales, de acuerdo con las relaciones sociales que se presenten.

Para el abordaje desde este tipo de investigación, es importante que las y los investigadores adopten diversos roles. Primeramente, deben situarse en un rol de observador, para poder ver todas las actitudes y comportamientos que se realizan en cada actividad presentada (López, s.f.). De la misma forma, es importante que la persona investigadora genere y construya dispositivos, que le permitan validar o invalidar algunas hipótesis que se pudieran presentar. Y, por último, es necesario que el investigador o investigadora sea un agente de cambio, que busque generar y modificar de forma positiva el comportamiento de cada miembro de la población (López, s.f.). Cabe destacar, que este último argumento es muy importante en cuanto al trabajo con la población infantil, debido a que se busca el cambio psicoemocional y la internalización del aprendizaje, para una mejora en su vida, tanto presente como futura. Por estas razones en el presente proyecto las facilitadoras adoptaron los roles anteriormente descritos, permitiendo un espacio dinámico, participativo y de análisis en función de la estrategia a trabajar con la población. El proyecto se llevó a cabo con un total de quince niños y niñas de los nueve a los doce años.

3.1 Fases del proyecto:

El presente proyecto se dividió en tres etapas: la primera fue el diagnóstico de necesidades, este inició con etapa previa de prediagnóstico donde se realizó una primera visita al Hogar con el fin de jugar con la población, generar un primer vínculo con ellas y ellos, determinar las edades con las que se iba a trabajar, observar sus

interacciones y conocer los espacios donde íbamos a desarrollar las actividades del proyecto. En total esta primera fase duró un total de siete semanas.

La segunda fase consistió en la elaboración de la estrategia de intervención, la misma duró un mes y finalmente la tercera fase consistió en la ejecución de la estrategia de potencialización de habilidades para la vida, esta tomó en total 4 meses y los talleres no se realizaron de manera constante, debido a algunas pausas e interrupciones en el proceso que se describirán más adelante; por otro lado el final de esta fase consistió en el análisis de resultados y presentación de los mismos a la población participante. En total el proyecto tuvo una duración de aproximadamente un año, a continuación, se describen con detalle las tres etapas, cada una responde de forma respectiva a los objetivos específicos del proyecto.

Fase I. Diagnóstico de necesidades:

Se realizó un diagnóstico grupal y participativo, el cual consistió en un método basado en la construcción colectiva y el diálogo. Un diagnóstico participativo es el inicio de un proceso, donde interactúan distintos actores, es un espacio de intercambio, construcción, articulación, aprendizaje, un espacio de oportunidad para las personas que van a participar en un proyecto (RedeAmérica, 2014).

Las técnicas que facilitaron el proceso de diagnóstico grupal fueron entrevistas al personal del Hogar Casa de Pan y a la población participante (ver anexo 1), con el fin de indagar las percepciones de las habilidades para la vida que poseían, así como lograr conocer qué actividades eran de su preferencia. Según RedeAmérica (2014) las entrevistas semi-estructuradas son aquellas que permiten un diálogo más abierto con las personas a entrevistar, sobre temas predefinidos. De esta forma, se logró recolectar la información e involucramiento con lo que se estuvo realizando, para que pudieran apropiarse del proyecto y sentir, que pudieran dar recomendaciones y aportar cambios. Estas entrevistas con la población se realizaron de forma dinámica, haciendo preguntas durante distintas conversaciones en las que se hablaba del tema.

De igual forma, se utilizó la observación participante (ver anexo 2), como técnica de la investigación cualitativa, que permite obtener información directamente de la realidad (RedeAmérica, 2014). Y al ser participativa, implica la interacción de las facilitadoras con el grupo, lo que permitió el reconocimiento mutuo y a la vez, la

recolección de información necesaria para el proyecto. Se ejecutaron tres observaciones para reconocer, algunas actividades diarias, las relaciones entre la población meta y los encargados del Hogar, así como la interacción entre pares. Por ejemplo, si existen algunas actividades que no les gusta realizar, la forma en la que les gusta trabajar, el manejo del tiempo libre, entre otros aspectos. Basado en esto, se planteó la propuesta de intervención que se ajustara a sus vidas y que no fuera impuesta por las facilitadoras.

Se desarrollaron seis talleres diagnósticos con diferentes actividades, que propiciaron un espacio en el que las y los niños pudieran identificar sus habilidades, capacidades y aquellas situaciones cotidianas, en las que se presentara mayor dificultad. Según el Instituto Ciudadano de Planeación Municipal (2014), en los talleres participativos, se trabaja conjuntamente la teoría y la práctica, para la construcción de conocimiento, por lo tanto, funcionan como método de aprendizaje.

El taller es definido como un dispositivo de trabajo en grupos, que se realiza bajo objetivos específicos, lo que permite un proceso pedagógico, basado en la integración de la teoría y de la práctica, tomando en cuenta el diálogo y la participación de las personas implicadas en el proceso, generando una producción colectiva de aprendizaje (Cano, 2012). Estos talleres estuvieron enmarcados por la IA, por lo que fue clave la participación activa de la población menor de edad.

Para sistematizar esta primera fase, se realizó un cuadro resumen, con la información recabada por medio de las entrevistas y observaciones (ver anexo 3). Con respecto a los talleres, se realizó un cuadro resumen de los diarios de campo (ver anexo 4), con el fin de tomar en cuenta las anotaciones, sobre lo que pasó durante los mismos y su análisis. Un diario de campo es un registro por sesión que debe llevar cada facilitadora, en el cual se indica la fecha de la sesión, el tiempo, el grupo con el cual se trabaja, los objetivos, alcances, dificultades, observaciones y resultados de las actividades.

En síntesis, para el diagnóstico de habilidades se realizaron talleres, observaciones y entrevistas.

Fase II. Formulación de la estrategia para la potencialización de habilidades para la vida:

Se realizó una revisión documental y entrevistas a personas expertas con la finalidad de investigar acerca de métodos, técnicas y actividades para fortalecer las habilidades para la vida detectadas en la fase previa. Una persona experta se considera aquella que tenga experiencia trabajando con metodologías infantiles y/o con población que haya pasado por procesos de adopción o de ser tutelados por el Estado. Específicamente se hicieron 3 entrevistas presenciales, 1 con una persona que trabajan directamente en el PANI con personas menores de edad en fortalecimiento de habilidades para la vida (según la entrevista realizada se descubre que en realidad lo que trabajan son competencias organizacionales para facilitar la obtención de empleo), otra de las entrevistas fue realizada a una profesional de Aldeas Infantiles SOS que trabaja con personas menores de edad separadas de sus familias y la tercera con una profesional en el trabajo con personas menores de edad en procesos Educativos.

La estrategia de intervención se realizó con base en la información recolectada en la primera fase (tomando en cuenta sus preferencias sobre cómo trabajar el tema de habilidades para la vida) y, al mismo tiempo, identificando e investigando cuál es la manera en la que se facilita la internalización y aprendizaje de los temas que se trabajaron.

Con base en esta información recolectada se procedió a la formulación y diseño de la estrategia de intervención. Una vez estructurada la propuesta, se le presentó al equipo asesor, equipo del hogar y a las y los niños. Se revisaron y tomaron en cuenta las anotaciones y recomendaciones que se realicen por los distintos grupos.

Como método de sistematización de esta etapa, se planeó una matriz en la cual se pudieran identificar resumida y ordenadamente las actividades implementadas (ver anexo 5 parte A), el mismo incluye la duración de la intervención, la cantidad de sesiones por habilidad a potencializar y materiales que se necesitaron.

Fase III. Ejecución de la estrategia de potencialización de habilidades para la vida:

Se desarrollaron 16 talleres participativos (ver anexo 5 parte A) los cuales fueron planteados inicialmente de una forma (ver anexo 5 parte B) sin embargo durante la implementación de la fase tres fue necesario ajustarlos y flexibilizar las actividades, debido a que el tiempo real no fue siempre el establecido, ya que tenían actividades adicionales como trabajos escolares, en ocasiones huelgas nacionales, feriados y demás. Por ende, fue necesario adaptar las actividades y en ocasiones acortarlas o realizar un taller en dos días distintos para cumplir los objetivos del mismo.

Los talleres fueron creativos y lúdicos, en los que se utilizó el juego y el cuerpo, como medio de expresión y de construcción. A partir de ahí, se abrió el espacio para que los niños (as) explotaran su creatividad, se divirtieran, pensaran, sintieran y reflexionaran sobre el tema que se trabaja. Es importante recalcar, que los talleres para niños (as) requieren habilidades distintas a las que se utilizan con adolescentes y adultos, siendo necesario ajustarse a su potencial anímico, necesidades, intereses y creatividad. Para realizar talleres con población infantil es de suma importancia, tener claridad acerca de qué es la niñez, su importancia, conocer sus distintas realidades y su manera de socializar (Universidad de Antioquia, 2003).

Es fundamental contemplar las diferencias en los ritmos de aprendizaje, y brindarles un espacio lo suficientemente amplio para su respuesta. Se debe tener cuidado de no esperar una respuesta inmediata y si no la hay, responder como facilitadoras, ya que esto impediría su autonomía y desarrollo (Vendrell, 2010). De igual forma es importante tomar en consideración, la variabilidad en la conducta de una persona participante, respetando que en algunos momentos sean menos activos que en otros. Según Criado (1998, citado por Vendrell, 2010), se debe respetar el juego individual o incluso que la persona decida no jugar, o se limite a observar a otros.

Se realizaron un total de trece talleres sobre las habilidades para la vida, respondiendo a los resultados del diagnóstico.

Las actividades fueron diversas, dependiendo de la temática a trabajar en cada taller, sin embargo, se planeó que todas fueran lúdicas y que llamen la atención de los chicos (as) como, por ejemplo: cine foros, excursiones,

dramatizaciones, juego colaborativo, títeres, fotalabras, elaboración colectiva de cuentos, dibujos, pijamada tipo “peña” y casos ficticios relacionados con la temática, y en los que podían expresar cómo lo solucionarían o qué harían.

La sistematización de la tercera fase del proyecto se realizó de forma mensual, por medio de un cuadro resumen de los diarios de campo.

Finalmente, se presentaron los resultados a los niños (as) participantes, por medio de técnicas lúdicas y se analizaron los de este proyecto. La presentación de resultados a los encargados del Hogar se realizó con una plenaria en donde se discutieron los resultados y hallazgos; Finalmente se abrió un espacio para observaciones y recomendaciones.

3.2 Referencia a mecanismos de monitoreo y evaluación:

Todas las actividades fueron monitoreadas mensualmente, por medio del registro de resultados de las actividades realizadas a partir de la bitácora de trabajo, que se encuentra en el anexo 6. Esta permitió tener un control del proceso y por sesión, así como lo rescatado en cada una de ellas, tomando en cuenta la duración, el número de participantes, la descripción de lo realizado, los objetivos, y conclusiones generales.

Estas bitácoras de trabajo se analizaron después de cada sesión, con el objetivo de registrar el resultado que generó la sesión, los sucesos más significativos y los sentimientos que se generaron entre las y los participantes, así como también en las facilitadoras.

Otra estrategia de monitoreo fue realizar reuniones con el equipo de trabajo y la tutora de manera bimensual, para comentar lo realizado y los resultados obtenidos, de manera que se pueda tener retroalimentación. De la misma forma, se organizaron reuniones semanales del equipo facilitador, con el fin de comentar lo realizado durante la semana, los resultados obtenidos y situaciones especiales que se presentaron durante la implementación del proyecto. Ambas estrategias se llevaron a cabo a lo largo de las tres fases.

Con respecto a la segunda fase, se planteó monitorear semanalmente la bibliografía consultada por las facilitadoras, de tal forma que se realizara una ficha

con el año, el país de procedencia, la fuente y un pequeño resumen con las conclusiones más importantes (ver anexo 7).

Por último, en la tercera fase del proyecto, se monitorearon los talleres realizados de forma mensual, con el fin de indagar si generaron una interiorización de los temas a trabajar y si hubo un disfrute de las actividades. Esto se realizó por medio de una actividad llamada termómetro corporal, la cual consistió en dibujar en cartulinas un “termómetro”, con la silueta del cuerpo que permitiera visualizar el aprovechamiento de los talleres.

Otra herramienta para monitorear las habilidades para la vida trabajadas, fueron las memorias grupales, esta actividad se llevó a cabo al término de las sesiones enfocadas a una habilidad para la vida específica, de forma mensual. Consistió en realizar un juego, en el que se les hacían preguntas orientadas a las sesiones y actividades, para evaluar el nivel de conocimiento adquirido (ver anexo 8).

La evaluación del proyecto se realizó por medio de dos sesiones de talleres participativos. La primera consistió en la creación de cuatro estaciones que representan las cuatro habilidades para la vida trabajadas a lo largo del proyecto. En cada estación contiene un ejemplo de una situación en la que utilice una habilidad correspondiente, para conocer qué es, cómo utilizarla y cómo adaptarla a su cotidianidad.

El segundo taller evaluativo se realizó por medio de la creación en conjunto de una manta en la que se plasmaron conocimientos, ideas, sentimientos, emociones y vivencias significativas que se tuvieron a lo largo del proceso. Se trató de fomentar recuerdos, incluyendo el material realizado por ellas y ellos durante el proceso e identificar si les permitieron interiorizar y aplicar en sus vidas las habilidades trabajadas.

Finalmente, se programó una reunión en la que se expuso el trabajo realizado a los encargados del hogar, así como a la población participante, esto para el reconocimiento de su efecto en las y los niños y la identificación de aspectos por mejorar en futuras intervenciones, con poblaciones similares a esta.

Capítulo IV. Análisis de Resultados

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a lo largo de la ejecución del proyecto a partir de los distintos referentes teóricos antes mencionados, detallando primeramente los alcances por cada fase.

4.1 Presentación de la vivencia:

Se trabajó con un total de quince niñas y niños de nueve a doce años. Se hizo inclusión de los conceptos principales según la metodología elegida (IA), el enfoque de habilidades para la vida, la Psicología Educativa, la Pedagogía de la Ternura y Crianza con Apego y la Medicación Pedagógica.

Se logró la participación activa y voluntaria de esta población en diferentes sesiones, respetando sus tiempos y espacios, debido a que las sesiones se realizaban en su casa de habitación. Se trabajó con un grupo aproximado de quince niñas y niños, en algunos casos algunas personas no podían acompañarnos por tutorías, actividades escolares, tareas o por elección propia.

La dinámica consistió en planear junto con la población los días y las horas en que se realizarían los talleres, debido a la dificultad que representaba reunirnos porque muchas personas se acercaban a hacer voluntariados, trabajo social y demás actividades. Por esto, en muchas ocasiones se planeaba llegar a trabajar con la población y los mismos no se encontraban en la casa o estaban realizando otras actividades. Esta situación dificultó y retrasó el proceso; sin embargo, la motivación de la población permitió negociar horarios y poder realizar todas las actividades planeadas. La implementación del proyecto necesitó mucha flexibilidad y paciencia de parte de todas las personas involucradas.

Con base en los 6 talleres, las entrevistas y las observaciones diagnósticas, se decidió trabajar autoestima como principal habilidad para la vida; sin embargo, en cada intervención se trabajó comunicación asertiva, trabajo en equipo, resolución de conflictos, toma de decisiones, empatía, autoevaluación y autocuidado. Aunque se eligió autoestima como habilidad principal, todas las demás fueron parte del proceso y tomaron protagonismo en distintos momentos durante las sesiones.

En la segunda fase se realizó la revisión bibliográfica necesaria para la planeación de la fase III, se tomaron en cuenta autores con experiencia en el trabajo

con niñez, Investigación Acción, Habilidades para la Vida, Psicología Educativa, Pedagogía de la Ternura y Crianza con Apego. Además, se realizaron entrevistas a personas expertas que ayudaron a elegir el tipo de talleres y actividades a realizar.

En la fase III, se realizaron dieciséis talleres. En algunos casos, niñas y niños de siete y ocho años se unieron en las sesiones de trabajo debido a que éstas se llevaban a cabo en el patio de la casa (lugar en el que se reúnen a jugar) y muestran mucho interés en los temas que se trabajaron.

Un factor limitante que se presentó fue la interrupción de algunas personas durante los talleres, desviando la atención de las personas participantes o corrigiendo su comportamiento, generando la interrupción de las actividades. Por ejemplo, en la sesión en la cual se hicieron esculturas de plastilina relacionadas a la Autoestima, algunos de los chicos mayores llegaban al patio a llamar y desconcentrar a los participantes del taller, generando que (principalmente) los hombres abandonaran el taller, o descuidaran alguna actividad. Otro ejemplo a destacar fue, durante la actividad sobre autocuidado con AfecTicos (con cachorros), se solicitó de previo mantener el perro de la casa en otra zona, sin embargo, los chicos mayores lo soltaban, deteniendo e interrumpiendo la actividad.

Otro aspecto importante que recalcar fue la disposición y energía de las personas participantes, debido a la metodología utilizada y a las actividades trabajadas, ya que desde el inicio se les invitó a participar de una manera divertida y creativa, generando una expectativa que se mantuvo a lo largo del proyecto. Un claro ejemplo se presentó cuando al inicio de la fase III se retomó el trabajo propiamente con las niñas y los niños después de un tiempo y asistieron con total disposición nuevamente a los talleres.

Tomando aspectos de la Psicología Educativa, la Pedagogía de la Ternura y la Mediación Pedagógica, se creó un espacio de diversión, respeto y empatía en donde se construyó conjunta y activamente un proceso de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades para la vida.

Lo fructífero de la interacción y el dinamismo es que permite el trabajar muchos aspectos en un solo momento, la construcción e interacción en tiempo real de cada taller o actividad trabajada, permitió que cada persona activamente pusiera en práctica sus conocimientos, se los comunicara a las y los demás, pero al mismo tiempo, los recibiera de las personas del grupo. Creando un espacio dinámico, pedagógico y rico en conocimientos no solo teóricos sino también prácticos.

Se tomaron en cuenta sus contextos, gustos, necesidades personales para participar del proceso y se creó conjuntamente un equipo de trabajo de personas muy diferentes pero con un objetivo común. Desde la primera sesión de taller, conjuntamente se creó un “escudo” en cartulina y se decoró, representando y caracterizando el grupo que querían empezar a conformar, pusieron aquí sus anhelos y expectativas del proyecto para sus vidas.

En esa misma sesión se construyeron las reglas del grupo, las personas con las que se trabajó propusieron las reglas que deseaban fueran respetadas en la interacción diaria del grupo, mencionando algunas como: no hablar al mismo tiempo que alguien más, no reírse de los demás, no se permiten los golpes, se permiten abrazos, entre otras. Esto demostró la propia necesidad de cada uno y cada una de recibir trato amable por parte de las demás personas.

- Y desde allí, tomando en cuenta a las PME como seres críticos, experimentados, con características distintas y al mismo tiempo similares, se construyó el grupo y con esto nació el sentido de grupalidad, Tal como menciona Lopez y Vizcaya (2013) desarrollando conciencia de grupo y sentido de participación. Se empezaron a escuchar frases como: “Ay, que dicha que vinieron, ¿Qué vamos a hacer hoy?”, e incluso fueron creando otras reglas en la interacción diaria tales como: “Cuando alguien habla los demás hacen silencio” y “Cuando estamos en taller no se grita”, esto permitió la interiorización y aplicación de conceptos y despertó el interés de la población en los temas trabajados (comunicación asertiva, trabajo en equipo, empatía y autoestima), aplicarlos y entenderse como compañeros, en esta época de su vida, con historias de vida similares, creando complicidad y dándose cuenta que tienen sentimientos en común. Por otro lado, esta fase de creación de reglas e inicio de trabajo en conjunto refleja la etapa de consolidación y armonía, que se presenta cuando el grupo se está consolidando (Fundación Juan Gastón Vignes, 2005)

4.2 Fase I:

Resultados de las observaciones:

En varias ocasiones se realizaron observaciones no participantes y participantes; durante las mismas, se visitó el Hogar en diferentes horarios (mañanas, tardes y fines de semana) cuando las y los chicos estaban en su tiempo libre. Se observó que buscan actividades individuales para realizar, entre ellas:

- Juegos con el celular,
- Viendo televisión,
- Jugar solos (as)
- Enojarse cuando otra persona se les acerca.
- Esta población debe compartirlo todo (comida, habitaciones, baños), durante todo el día desde que se levantan hasta que se duermen, pasan juntos (as) siempre que se encuentran en su casa, pero se observa que, en algunos momentos, tienden a aislarse.

Otro punto importante que se observó en el grupo fue el hecho de que los niños eran menores y más inmaduros que las niñas, esto se evidenció con la expresión de bromas más pesadas, más peleas (muecas, golpes e insultos) y gritos. Fue posible observar que las críticas e insultos les afectaban, por ejemplo, sentirse heridos generando una cadena de insultos, enojo, dolor y respuesta poco saludable. Se mostraban muy afectados ante la crítica, por ejemplo, durante los talleres iniciales, los niños con frecuencia terminaban enojados o resentidos entre ellos, por una burla o porque alguno le pegó a otro. Por otra parte, las chicas eran percibidas como una figura de poder, les hacían caso en cuanto a seguir las reglas y ellas se mostraban más respetuosas; aunque en ocasiones también peleaban y trataban de evitar sus responsabilidades en el hogar.

Las y los niños quedaron muy emocionados y ansiosos por empezar la aventura después de que se les entregó las invitaciones, se denotó el gusto por lo dinámico y su rechazo por las actividades monótonas.

Para finalizar, la última observación realizada durante la fase de diagnóstico, consistió en crear un espacio para jugar Mario Bros en la computadora, en la misma debían turnarse y organizarse ellos mismos. A esto respondieron de forma ordenada, escuchándose y respetando el turno de cada uno,

lo que permitió observar que ante la creación de grupalidad y brindando instrucciones previas, demuestran habilidades tales como cooperación, apoyo y tolerancia a la frustración.

Resultados generales Entrevistas

Según las historias que se comentaron durante las entrevistas, los chicos (as) han pasado por situaciones violentas muy fuertes, a las que han logrado sobrevivir, sin ningún apoyo psicológico. Han salido de sus casas desde cortas edades y hay muchos vínculos que se han roto. A pesar de las estrategias de sobrevivencia y desempeño en la sociedad, se habla de cómo por sus historias de vida es importante que se apoye esta población en algunos aspectos. Uno de los más mencionados es el tema de la culpa que se ha desarrollado por muchos factores, entre ellos, haber sido abandonados y maltratados. Otro tema importante es el de la autoestima, la falta de autoconfianza y autoconocimiento para lograr valorarse a sí mismos (as) a pesar de situaciones tan difíciles, desafiantes y dolorosas, tanto física como emocionalmente. Todos estos eventos han afectado y afectan a la población tanto en situaciones positivas como negativas y si no se trabajan estos factores, estarán eventualmente presentes en sus vidas, dificultando la comunicación, toma de decisiones, control de emociones, dificultad para la autovaloración y el autoconocimiento, baja autoestima, entre otras cosas.

Se señala que todos tienen una oportunidad de mejora alta, sin embargo, necesitan herramientas que les ayuden a superar estas situaciones, mejorar en su presente y al mismo tiempo en su futuro. Se desprende que el manejo de conflictos, la tolerancia a la frustración, la autoestima y la empatía se vuelven primordiales para el trabajo desde las HPV con esta población, debido a que la entrevistada (Melba Jimenez, encargada del Hogar Casa de Pan) considera que se les han negado estas oportunidades. Recalca que, aunque se les visualiza como niños (as) felices, todavía tienen mucho por trabajar para tener un presente y futuro más saludable.

Durante las entrevistas realizadas a ellos (as) mismos, admiten que muchas veces saben que hacen cosas “malas” o “que no deberían”, pero que no pueden cambiarlo, porque así los tratan los demás. Mencionan que tienden mucho a resolver los problemas gritándose entre ellos (as) y que al enojarse se alejan y deciden no seguir jugando o participando de las actividades que se están haciendo

en el momento. Es importante recalcar la capacidad de autoevaluación y autocrítica que muestran, ya que son capaces de entender cuando hacen algo incorrecto, aunque no entiendan cómo cambiarlo y lo utilizan como mecanismo de defensa ante las ofensas hacia ellos (as).

Otro aspecto interesante a destacar en las entrevistas realizadas es que las y los niños generalmente buscan una forma de aceptación de los demás, sin embargo, la población con la que se trabajó argumenta que prefieren estar solos (as) la mayoría del tiempo, lo que podría abrir diferentes interrogantes, acerca de la relación que tienen con sus pares, que tan cómodos se sienten viviendo en el Hogar y cómo les afecta tener que adaptarse continuamente, a las nuevas personas que ingresan.

De acuerdo con las entrevistas que se realizaron, se llega a la conclusión, de que esta población no ha contado con el espacio, o la oportunidad de mostrar algunas de sus emociones. Ejemplo de lo anterior, es que mencionan que tienden a estar irritados y enojarse con facilidad ante situaciones cotidianas.

A pesar de los conflictos del Hogar, durante las entrevistas se destaca que esta población se ha visto expuesta a situaciones de violencia que no han sido trabajadas (ya que nunca han contado con apoyo psicológico), razón por la cual no les gusta pedir ayuda y prefieren solucionar sus problemas por sí mismos, cargando con mucha responsabilidad. De aquí la importancia de trabajar desde el enfoque de HPV, e identificar las habilidades más comprometidas hasta el momento, lo cual se pudo identificar en comentarios como: “No me gusta pedir ayuda porque mami siempre está muy ocupada”, “Se pueden burlar de mi por no saber hacer las cosas”, “No me gusta que me digan que no, entonces prefiero hacerlo sola”.

Resultados de Talleres Diagnósticos

En total se realizaron seis talleres diagnósticos en los que se logró obtener la información necesaria para poder identificar las habilidades que se debían trabajar. En el planteamiento inicial se proyectó la realización de tres talleres diagnósticos, sin embargo, los primeros tres funcionaron principalmente para la conformación del grupo como tal. En el primer taller, se pudo apreciar que el grupo no estaba conformado, ya que a pesar de ser “hermanos (as)” y vivir en la misma casa, no son unidos. Se mostró una clara y marcada diferencia en cuanto a edad y género, ya

que los menores tendían a participar más y a mostrarse más contentos y a la expectativa, mientras que las mujeres, que eran las mayores, se mostraban más recelosas ante las actividades que se les presentaban. A su vez a lo largo de todos los talleres también se mostró mucho mayor orden y liderazgo por parte de las mujeres.

Otro factor importante, es que, durante los talleres, la población repite constantemente un discurso de “amor”, con frases como: “tenemos que querernos porque somos hermanos”, “con amor todo se puede lograr”, “hay que ayudar y respetar a los demás”; sin embargo, a lo largo de toda esta primera fase, se pudo apreciar que este discurso no se cumple. En su día a día son constantes las peleas, los insultos e incluso el aislamiento, a pesar de que hablan con total seguridad de la importancia de los amigos y de buscar ayuda, cuando hablan de sí mismos reflejan lo contrario, prefieren estar solos, sienten apoyo por parte de su madre, pero no entre pares. De acuerdo con la información anterior, se puede concluir que a pesar de vivir juntos y compartir en su diario vivir, no se consideran familia.

Esta población ha sobrevivido situaciones muy fuertes de abuso y violencia, han logrado desarrollar estrategias y habilidades adaptativas importantes; sin embargo, esto significa que todas las estrategias sean saludables, debido a que muestran conductas de aislamiento, como no confiar en los (as) demás, culpa, dificultad para comunicar emociones, peleas, burlas, ofensas, entre otras. Existen conflictos internos no resueltos, que interfieren en situaciones diarias, que no se manejan de forma adecuada, lo cual permite destacar la importancia del trabajo en el tema de manejo de conflictos.

Un factor interesante, es que al ser una población con condiciones particulares, cuentan con acompañamiento y constantes visitas de personas que les repiten una y otra vez que son importantes y que el amor, el compañerismo y el esfuerzo los van a llevar muy lejos, y se refleja de manera clara en cómo manejan ellos (as) ese discurso, pero surge la incógnita de si realmente lo han internalizado, razón por la cual se decidió que tres talleres no eran suficientes. Por este motivo, fue necesario realizar un total de seis talleres con el fin de darles un espacio para que hablaran, para escuchar qué entendían por cada habilidad para la vida y entender qué lugar tienen cada una estas en sus vidas, desde su cotidianidad cómo se desenvuelven, como viven y cómo se aplican.

Una de las actividades que más resultados generó fue la de los videos y las cajas (ver anexo 9) ya que permitió indagar una a una cada habilidad, cómo la entendían, cómo la utilizaban y cómo les gustaría verla reflejada en los demás y en ellos (as) mismos. Entre los factores que más resonaron a lo largo de estos talleres, fue el tema de la autoestima, ya que cuando se habló de la misma, todos (as) mencionaron que tenían una baja autoestima, sin embargo, se les dificultaba hablar del tema. De todos los talleres realizados, este fue en el que más se reflejó dolor y dificultad para elaborar ideas, dibujos o poder expresarse bien. Sin embargo, no se trataba como en otras que no entendían el término, debido a que sí lo entendían, incluso lo podían ejemplificar muy bien, pero a la hora de hablar de sí mismos y cómo se veían, solo mencionaban que su autoestima era muy baja, que se sentían feos, poco importantes, que los demás los insultaban mucho y les dolían mucho las críticas. Esto hace referencia a que gran parte de su autoestima iba enfocada en lo que los demás pensaban de ellas y ellos y al final, se lo creían, lo cual muestra un locus de control externo, dejando en manos de los demás su autopercepción. Esta baja autoestima, no solo se vio reflejado en esta actividad, sino que se pudo observar en cada uno de los talleres y distintas actividades, como lo fue en una de las actividades llamada: “Estrellas” (ver anexo 10), la cual consistió en escribirle cosas bonitas a cada uno, como por ejemplo: “Eres un buen amigo”, “Tienes unos ojos muy lindos”, “Me encanta su pelo”, “Siempre me haces reír”, sin embargo, a pesar de que les encantó la actividad, no sabían cómo reaccionar, leían una y otra vez lo que les habían escrito y entre risas y caras de vergüenza, mencionaban que no están acostumbrados a que les digan cosas así, o al menos sus “hermanos”.

Por lo tanto, se confirma una de las hipótesis iniciales del prediagnóstico; se concluye que las personas que participaron del proyecto demuestran tener una autoestima bajo al no reconocer en sí mismas (os) las características positivas que las demás personas sí identifican. Mencionan de manera reiterada los errores que cometen y sus características negativas, pero les cuesta identificar y aceptar aquellas habilidades que tienen.

Parte importante de este diagnóstico fue identificar cuáles actividades les gusta, cuáles no, qué les motiva y cómo les gusta trabajar; esto con el fin de que los talleres de habilidades puedan realmente generar un impacto positivo. Se evidenció que sus actividades favoritas son las que implican movimiento, juego, risa, acción, empoderamiento, actividades en las que sienten que son parte importante y las

facilitadoras son solo una guía. Son personas a las que les gusta las actividades diferentes, que requieren movimiento, creatividad e innovación; aun siendo juegos, si las actividades se repiten o se vuelven monótonas, se aburren y se pierde su atención.

El cuarto taller consistió en presentarles videos que ejemplifican las habilidades que se estaban trabajando, esta actividad tuvo gran aceptación y permitió que se concentraran, comentaron que les encanta ver videos o películas, lo que se convirtió en un importante punto de enganche para futuras actividades; sin embargo, a la hora de comentarlos no mostraron tanto interés debido a que sentían incomodidad al tener que hablar de ellas y ellos mismos. Por esta razón, para las siguientes sesiones se modificó la estrategia y se utilizó el dibujo y la escritura para que pudieran ejemplificar su cotidianidad. Esta actividad permitió ir quitando barreras de incomodidad o vergüenza y poco a poco fueron hablando de estos temas con mayor naturalidad y se les notaba mucho más cómodos, incluso mostraban un pensamiento mucho más crítico. Esto refleja la importancia de ser flexibles y adoptar nuevas metodologías.

Desde las distintas técnicas diagnósticas se refleja la importancia de trabajar desde el enfoque de HPV, ya que como se comprobó en el diagnóstico, esta población cuenta con muchas habilidades que por su historia de vida han podido desarrollar y fortalecer, como lo son su independencia, capacidad de autoevaluarse, su energía, creatividad y sobre todo su resiliencia; sin embargo, existen otras habilidades que también, por esa misma historia de vida, se han visto afectadas. La etapa diagnóstica se enfocó no simplemente en identificar las habilidades comprometidas, sino también en sus fortalezas, ya que se pretende partir de las mismas, para trabajar en sus oportunidades de mejora, por lo que se planea realizar talleres dinámicos y que les permitan explotar al máximo su creatividad.

Se llegó a la conclusión de que todos y todas tienen habilidades más desarrolladas que otras, por ejemplo, algunos mostraban mayor capacidad para resolver conflictos, otros, mayor comunicación asertiva y algunas, mayor empatía. Sin embargo, a nivel grupal, presentan dificultad para el manejo de conflictos y baja autoestima. Baja autoestima debido a que presentan locus de control externo, creyendo que son lo que los demás dicen de ellos y ellas (dificultad para auto conocerse y valorarse por lo que son) y se rigen por esto, afectando así, la toma de decisiones y sus comportamientos diarios. Adicionalmente se trabajó el manejo de

conflictos, denotando las muchas emociones que tienen dentro que no han sabido trabajar (aunque las han manejado de forma tal que les ha permitido ser quienes son hoy), expresan enojo, furia, tristeza y comportamientos que, aunque saben que están mal, no saben cómo cambiar.

Con relación a lo anterior, Mangrulkar, Whitman, & Posner (2011) menciona que las habilidades para la vida buscan promover el bienestar, generar relaciones sociales positivas, y no se busca solo hacerle frente al mundo, sino darle forma y hacerlo de manera saludable

Como método de sistematización de esta fase, se realizó un cuadro resumen con la información recabada en las entrevistas y en las observaciones que se muestra en el anexo 3. Además, se realizó otro cuadro resumen de los diarios de campo de las tres facilitadoras del proceso (ver anexo 4).

4.3 Fase II

Durante la segunda fase del proyecto, se realizó una revisión documental de investigaciones y procesos con población o metodologías similares a la del proyecto actual. Las bibliografías consultadas reiteran la importancia de trabajar con metodologías lúdicas y participativas, principalmente al considerar que la población son niñas y niños, y es importante mantener su atención e interés, para que las actividades sean realmente efectivas. Por otro lado, también se destaca la importancia de trabajar las Habilidades para la vida con esta población, ya que permiten fortalecer y empoderar a las personas, para enfrentar las distintas situaciones a las que se ven expuestas en su cotidianidad y a futuro.

A su vez, la revisión bibliográfica destaca la importancia de trabajar con niños que han sido separados de sus familias, desde una pedagogía que permita la expresión de emociones y la validación de las mismas, razón por la cual se trabajó desde la pedagogía de la ternura, tomando como base la Psicología Educativa, que propone trabajar desde un proceso de enseñanza aprendizaje, que permita abrir espacios donde cada uno de ellos puedan expresar sus emociones, entender los conceptos y profundizar en los mismos, con el fin de que puedan aplicarlos en su vida diaria.

Se adjunta el cuadro resumen de la revisión bibliográfica utilizada en esta fase (anexo 11).

Por otra parte, se realizaron 3 entrevistas a personas expertas (anexo 12) de las cuales se pudo concluir que, identifican que algunas de las personas que han sido separadas de sus familias, presentan características como: conductas precoces, retrasos en desarrollo físico y/o emocional, dificultades emocionales y de conducta, dificultades al manejo de emociones, ansiedad, depresión, presencia de conductas de riesgo. Por esto, los tres profesionales entrevistados concluyen que esta población puede encontrarse en una situación de vulnerabilidad.

Además, se concluye que la mejor metodología de trabajo con esta población es aquella que se acomode mejor a sus necesidades y preferencias. Debido a que son personas menores de edad, se recomienda las actividades lúdicas, utilizar el juego y no descuidar el vínculo de confianza y afectivo creado antes, durante y después de la intervención. También es importante tomar en cuenta la etapa de crecimiento en la que se encuentra cada niño y niña, para entonces crear actividades que sean de su agrado y de su interés.

Con base en toda la información obtenida, se realiza la matriz de intervención. Como método de sistematización de esta etapa se encuentra la matriz en el anexo 5 parte A. Es importante recalcar que, según los autores consultados y la experiencia de trabajo de campo en Casa de Pan (horarios para trabajar restringidos y cortos, cancelación de reuniones a último momento, intervención de los chicos menores y mayores en las sesiones y otros imprevistos), sumado a los resultados del diagnóstico realizado en la fase I; se decide trabajar solo con la habilidad para la vida llamada Autoestima. Cuando se trabaja la autoestima y al realizar talleres participativos, en el proceso se logra profundizar también en temas como: trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de conflictos, empatía, autocuidado, autoconcepto, autocontrol, entre otras habilidades importantes.

4.4 Fase III

En esta tercera fase se implementó la estrategia de intervención de habilidades para la vida, la cual consistió en una serie de talleres lúdicos centrados

en el tema de autoestima, que permitieron no sólo el aprovechamiento teórico, sino también el disfrute por parte de todas las personas participantes.

La autoestima fue el tema central de los talleres; sin embargo, las interacciones y la dinámica del grupo permitieron trabajar otras habilidades como toma de decisiones, empatía, comunicación asertiva, manejo del estrés, trabajo en equipo, solución de conflictos y autocuidado.

Según la OPS (2001), cuando se trabajan algunas habilidades para la vida se refuerzan otras al mismo tiempo. Razón por la cual, el objetivo de los talleres iniciales fue conocer qué entendía la población por autoestima y construir el concepto sobre el cual se iba a seguir trabajando. Durante esta construcción, se presentaron discusiones por no querer compartir, por ser la única persona escuchada, por ofender, levantar la voz, golpes, entre otros. Partiendo de estas situaciones, se trabajaron en paralelo otras habilidades como las mencionadas anteriormente. Lo que permitió confirmar con la práctica, que, al trabajar una habilidad para la vida, se fortalecen las otras y así sucesivamente en forma de bola de nieve.

Durante la intervención, la autoestima fue trabajada en relación con “las emociones, sentimientos y sensaciones dirigidos a uno mismo, resultantes del autoconcepto y de la percepción de valía hacia uno mismo” (Fundación Imagen y Autoestima, 2015) y el autoconcepto fue entendido como los “pensamientos y creencias que la persona cree que son ciertas sobre uno mismo” (Fundación Imagen y Autoestima, 2015). Por lo tanto, fue clave dividir las temáticas de los talleres en autoconcepto, autocuidado y autovaloración y al final unificarlos, para trabajar todo lo que abarca la definición de autoestima. Esto permitió que las y los niños pudieran autoevaluarse y cuestionarse, para llegar a conocerse mejor, entender que lo que dicen los demás de sí mismos no es siempre lo que son, y a quererse aceptando algunos de sus defectos y cualidades. Ejemplo de esto es que las y los niños se burlaban y ofendían constantemente los unos a los otros por tener partes de su cuerpo sucios (uñas, pies, manos, orejas, boca), por no bañarse y no ser aseados, y si bien se trabajó el tema de que los insultos no son la manera correcta de expresarse, por medio de los talleres enfocados en autovaloración y autocuidado, muchas de ellas y ellos desarrollaron conciencia sobre la importancia de cuidarse y asearse por el valor y respeto que merece su cuerpo y las burlas y ofensas cambiaron por comentarios asertivos hacia los (as) demás. Por ejemplo: “vea, hoy

si me bañé”, “ya debería cortarse las uñas (dirigiéndose a alguien más), “me corté el pelo”. Otro ejemplo es que, al inicio de la intervención, a algunas chicas se les dificultaba encontrar características positivas de sí mismas, conforme avanzaron los talleres, nos decían cosas como “me han dicho que no me luce este peinado, pero a mí me gusta”, o se decían cosas entre ellos como “yo sé que lo que está diciendo no es verdad, yo no soy así”.

En otra ocasión, se realizó una actividad con una persona experta en terapia asistida con animales (TAA), cuyo objetivo era reforzar el autocuidado, por medio de la interacción con cinco perros cachorros. Las y los niños pudieron experimentar la escucha no verbal de manera genuina, sensibilizarse y responsabilizarse de las necesidades de otro ser vivo, aprendiendo del autocuidado por medio del cuidado a otros, dándose cuenta de que también tienen necesidades propias que deben atender (no solo físicas sino emocionales y relacionales), poniendo en práctica la empatía y la escucha activa. Fue una actividad muy emocional, que les permitió ver sus propias necesidades reflejadas en las de los cachorros, entender que ser responsable de su propia vida es sentirse merecedores de amor y cuidados. Para esto fue necesario, trabajar en cambiar muchas de las conductas aprendidas a lo largo de su vida, ya que todos han sido criados con métodos basados en la violencia, la amenaza y el castigo, por lo que se trabajó en desaprender todas esas conductas y procurar la creación de vínculos desde la ternura, que permiten una crianza saludable, y que ellos se sientan merecedores de estos. Este es un proceso lento; sin embargo, el abrir estos espacios que les permiten experimentar de una manera indirecta y entender, no solo el concepto de autoestima y autocuidado, sino experimentarlo, permite un aprendizaje a nivel emocional, lo que también se demuestra en pequeños actos reflejados en la forma de tratarse a sí mismos y a relacionarse con empatía. Por ejemplo, en las últimas sesiones, una de las niñas contaba una historia de maltratos que recibía en la escuela de parte de sus compañeras; sin embargo, otras niñas y niños la apoyaron demostrándole cariño, resaltando sus fortalezas y cualidades. Lo anterior permite visualizar, cómo esta población ha podido aplicar lo aprendido en los talleres, en su cotidianidad y deconstruir la manera en que se vinculan, entendiendo que, al hacer sentir mejor a los otros, se pueden sentir mejor ellos mismos.

El modelaje realizado por parte de las facilitadoras jugó un papel fundamental durante el proceso, desde aspectos del comportamiento tales como la motivación

(energía y actitud con la que se asistía a las sesiones), la dinámica de comunicación e interacción entre las facilitadoras, manejo del grupo, respeto hacia las y los demás en la vivencia del proceso de aprendizaje, entre otros aspectos. Esto permitió que las relaciones creadas entre las personas del grupo fueran distintas a las que estaban acostumbradas, que se respetaran las reglas y las personas, se descubrió que pueden relacionarse de formas más saludables entre sí y para con las personas. Las facilitadoras resultaron un modelo de las habilidades para la vida en sí mismo y esto mostró conductas saludables, que luego fueron imitadas por ellas y ellos.

Otro aspecto importante de mencionar es que, se respetaron los diferentes procesos de aprendizaje de cada participante, ejemplo de esto es que su participación siempre fue voluntaria, razón por la cual, las facilitadoras se centraron más en motivar a la población participante para que asistiera y no a que vieran las actividades como algo obligatorio. Las facilitadoras del proceso se enfocaron en crear talleres que, mantuvieran a la población motivada y en brindar herramientas para la potencialización de habilidades para la vida; sin embargo, las personas participantes y la dinámica grupal como tal, fue lo que permitió que poco a poco, fueran cambiando la manera en que se percibían y se relacionaban entre sí, por esta razón, los verdaderos agentes de cambio fueron ellas y ellos mismos.

Ejemplo de lo mencionado anteriormente, fueron las diferencias relacionales con respecto a la población participante entre las primeras sesiones y las últimas. Al principio se escuchaban constantemente comentarios ofensivos como: “gordo”, “negro”, “fea”, “uy, ahí viene el diablo” (refiriéndose a una de ellas), “a usted de todas formas su mamá ni lo quiere”; que daban pie a peleas, ofensas y disgustos. Al final de las sesiones, se escuchaban frases como: “que gordo era usted... no mentira”, “que guapo que salgo” (refiriéndose a fotos), “sileeencio, para empezar a trabajar”, “dejen de gritar, recuerden que eso está en las reglas”. Esto evidencia cambios en la forma de percibirse y en la empatía desarrollada, entendiendo que, si se insulta o se golpea, se da espacio para que respondan y esto genera sentimientos de tristeza en todas las personas involucradas.

Lo mencionado anteriormente permitió, que las relaciones cambiaran entre ellas y ellos. Este cambio se dio no solo durante las horas de taller, sino que cambió su manera de relacionarse comúnmente, ya que al inicio cuando las facilitadoras llegaban las y los participantes se encontraban totalmente separados y a lo largo de

los talleres se pudo observar cómo esa dinámica fue cambiando, al encontrarlos hablando, viendo televisión o realizando otras actividades en conjunto. En uno de los talleres se les cuestionó si estaban conscientes de ese cambio y cómo se sentían al respecto y mencionaron que, se sienten más felices y acompañados, llamándose en forma de chiste entre algunos de ellos “los inseparables”.

Antes preferían estar solos, ahora pasan más tiempo juntos, juegan entre ellos y se entienden como un apoyo el uno del otro. Esto no significa que las peleas o insultos hayan desaparecido; sino que han disminuido, y ahora existe un entendimiento del otro, se entienden como seres con emociones, que se ven afectados por las interacciones. Los talleres y la intervención en sí constituyeron un espacio en donde se discutieron temas del día a día, se crearon reglas que a ellas y ellos les gustaría tener en su diario vivir, se lograron entender como compañeros con historias de vida y sentimientos similares. Actualmente, no repiten un discurso sobre la obligación de quererse y amarse por ser hermanos y hermanas; sino que, se ve más reflejado en sus interacciones cotidianas; hablan con mayor facilidad de sus emociones y de qué les molesta, cómo se sienten y expresan cuando algo les gusta y cuando no, de manera asertiva.

Las facilitadoras brindaron herramientas para enfrentar situaciones que afectan su diario vivir, se realizaron estrategias, actividades e intervenciones que fueron generando cambios, algunos de estos se pueden observar en el presente y otros, funcionan como semillas que en su debido momento darán fruto y podrán ser usadas en situaciones donde deban tomar decisiones importantes.

Como método de sistematización de la tercera fase se realizó un cuadro resumen de los diarios de campo, en el cual se analizan las situaciones y emociones que generan las actividades con las y los chicos a lo largo de los talleres (ver anexo 13).

4.5 Síntesis de los resultados:

En este apartado se realiza una síntesis y discusión de los resultados obtenidos durante la realización del proyecto.

Según Palacios, Marchesi y Coll (2013) la población de diez a doce años tiene un pensamiento más crítico, son capaces de comprender sus propias emociones y las de los demás y de mostrar un mayor control de sus emociones. Sin embargo, al

inicio del proyecto se pudo identificar que las y los chicos tenían dificultades mayores para lograrlo, también para comunicarse asertivamente y entenderse a sí mismos.

Prieto (2015) menciona que un niño en riesgo social puede ser aquel que viene de una familia expulsora, esta puede definirse como aquella que, no le provee lo necesario para vivir de forma saludable y por el contrario lo expone a situaciones de riesgo físico, emocional y psicológico. Al encontrarse con estas condiciones de familia expulsora, existieron habilidades para la vida que, en lugar de fortalecerse, se vieron afectadas, se aprendieron conductas de riesgo y/o violentas, que reproducen en su diario vivir. Sin embargo, han sido personas resilientes que han podido llegar donde están, en sus escuelas, con sus padres y hermanos adoptivos, esforzándose día a día por salir adelante. Esto facilitó el proceso de fortalecimiento de habilidades para la vida, estas y estos chicos son personas que pese a las condiciones por las que pasaron, no se rinden y dan lo mejor de sí por salir adelante. En la etapa en la que se encuentran, la autoestima, autoimagen y el autoconocimiento sigue en construcción; por lo tanto, la influencia de pares es importante y puede tener un resultado saludable o no, en cada persona. Es por esto que, las habilidades trabajadas representan un factor clave para el desarrollo a corto, mediano y largo plazo.

Tal como menciona Woolfolk (2006) la Psicología Educativa propone entender los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo todas sus capacidades y habilidades específicas, por lo que para lograr cambios significativos en las habilidades para la vida que tenían más afectadas, se tuvo que tomar en cuenta los procesos de aprendizaje y las distintas necesidades que tenía cada uno y cada una.

Sanchez, Junqué y Gonzalez (1996) mencionan que las personas tienen diferentes estructuras cerebrales que se modifican según las experiencias y vivencias, esto hace que el cerebro se moldee y cambia la forma en que las personas pueden percibir, prestar atención o realizar algunos otros procesos cerebrales. Un ejemplo según las actividades realizadas es que a algunas personas les gustaban más las actividades en papel, a otros las actividades y juegos con el cuerpo, unos eran más callados por lo que se les brindaba el espacio para hablar, mientras que a otros se les mostraba el respeto que se debe tener cuando se escucha a los demás. Las personas participantes también tienen distintas formas de prestar atención e involucrarse en las tareas, algunos pueden concentrarse en

la tarea fácilmente y otros, por el contrario, necesitan más estímulos. Por esto fue necesario desarrollar una estrategia de intervención, que tomara en cuenta estas diferencias.

Para lograr la interiorización de conocimientos que tomara en cuenta factores emocionales y conceptuales, se consideraron diferentes aspectos. Se eligieron actividades que mantuvieron el interés de la población, se tomaron en cuenta para las discusiones situaciones de la vida diaria de cada persona. Se propuso un trabajo cuya base fue el respeto y se realizó de forma no directiva, creando un espacio empático en el que las emociones y sentimientos jugaron un papel fundamental, lo que permitió que no solo aprendieran o memorizaran los conceptos, sino que promoviera su interiorización y aplicación a sus vidas.

Otro punto importante que aporta la Psicología Educativa y la Pedagogía de la Ternura en la ejecución del proyecto es, el manejo de distintas situaciones que se presentaban, el establecimiento de límites y la corrección (tomando distancia de una postura autoritaria o adultocéntrica). Algunas acciones como la validación de emociones, el permitir un espacio donde esta población se sintiera escuchada, establecer una relación dialógica y hablar mirando a los ojos, permitir su expresión y a la vez escuchar, son herramientas que se utilizan para la corrección, sin desvalorizar lo que piensan y sienten.

Turner y Pita (2002) proponen que las y los niños cuentan con muchas posibilidades de desarrollo de habilidades, pero que muchas veces el contexto en el que crecen, las limita. Sin embargo, con la intervención realizada, se logró el empoderamiento, lo que permitió la potencialización de las habilidades, desarrollando el autoconocimiento, mejorando su autoconcepto y por ende la autoestima. La intervención permitió que la población tuviera la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos, entendiendo que ninguna persona debe desvalorizarlos o irrespetarlos; esto les permitió entender que no solo es importante pedir respeto, sino aprender a respetar a los demás, entendiendo que toda acción tiene influencia en la vida del otro.

Cussianovich (2005) menciona que el aprendizaje no siempre será gozoso y que no se debe asociar la dulzura con blandura, ni la ternura con la debilidad. Las y los participantes fueron quienes crearon las reglas del grupo; sin embargo, en ocasiones no las cumplían. Se tenían límites firmes, quien no cumplía las reglas no podía seguir participando y cuando se ponía un tiempo para una actividad se debía

cumplir. Por lo tanto, se crearon límites claros que dimensionan la dinámica y las relaciones que se construyeron. En algunas ocasiones se presentaban berrinches y peleas que debían corregirse inmediatamente y aprovechar la situación para trabajar temas como comunicación y empatía. Esto siempre desde una postura no autoritaria, escuchando lo que las y los niños sentían y pensaban, sin gritos, sin golpes, con ternura y cariño, pero sin blandura, tratando de modelar un comportamiento firme, pero sin resentimientos, violencia ni culpa. Esto con el paso del tiempo, empezó a ser utilizado por ellos y ellas mismas, diciendo cosas como: “si pelea no puede seguir jugando”, “no grite, recuerde las reglas”, “no me trate así porque no me gusta”.

A partir de este tipo de pedagogía, se logró conformar un grupo que respetaba las reglas y que se ponían límites entre ellas y ellos mismos. A pesar de que las reglas al inicio generaban resistencia, el cambio generado a partir de esta pedagogía, generó un entendimiento y una apropiación de las mismas. Cabe destacar que, aunque la pedagogía de la ternura resultó ser muy útil durante la aplicación del proyecto, fue muy retadora para las facilitadoras a la hora de trabajar, debido a que implicaba repensar y regularse, para no caer en el enojo en momentos específicos. A partir de esta pedagogía, las facilitadoras vivenciaron un proceso de aprendizaje en conjunto con las y los participantes, para lograr los objetivos planteados e incluso, brindar un soporte emocional al grupo participante. También se logró corregir a las y los niños con sentido, realizar una pausa para entender por qué se comportan de cierta manera y que logren entender las consecuencias de sus actos.

Un aspecto importante es que, desde el inicio del proyecto, las facilitadoras se enfocaron en generar relaciones de apego, entendiéndolo como un aspecto saludable, tal como menciona Ainsworth, et al., (2015) el amor genera empatía y mejora la comunicación, por lo que uno de los focos principales fue trabajar en la grupalidad, lo que permitió generar mejores relaciones. Este apego se generó tanto con las facilitadoras, como entre ellos, esto se pudo ver ejemplificado en la manera en cómo se tratan unos a otros, a diferencia de cuando se realizaron las primeras visitas, mostrando más confianza unos a otros, expresando sus emociones y abriéndose a contar experiencias gratificantes o difíciles para ellos. A su vez permitió que vieran a las facilitadoras, no como figuras autoritarias, sino como guías del proceso, permitiendo un ambiente de confianza para hablar de temas complejos,

en un espacio donde no eran juzgados, ni tampoco censurados por expresar sus emociones.

La teoría de grupos permite la consolidación del grupo, crear compromiso, motivación en la participación de las actividades, el interés por los temas que se trabajan, creación de relaciones empáticas y la mutua representación entre las personas. Fue la consolidación como grupo una de las variantes que más permitió el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Las personas estaban comprometidas con una tarea, disfrutaban de las relaciones que se establecían y de las actividades que se realizaban, además, se logró un fuerte sentido de pertenencia que, en algún momento, dificultó la inclusión de nuevos integrantes.

La suma de las personas que se reunían poco a poco se fue consolidando como un grupo, y para esto, fue pasando por todas las etapas del mismo:

- Autocentralización: durante las primeras sesiones de la Fase I, las personas participantes se presentaron y empezaron a comprender de qué se trataba el trabajo que se iba a realizar. En la actividad de presentación “el rap de los nombres” ellas y ellos temían equivocarse, reírse de los demás, no poder realizar lo que se les solicitaba y por lo tanto en ocasiones preferían no participar si no se les daba ayuda.
- Etapa de frustración y conflicto: poco a poco las facilitadoras y las personas participantes fueron conociendo y generando lazos, los miembros ya se conocían con anterioridad, pero no bajo el marco de trabajo que significaba el grupo. Algunas de las y los chicos entraron en conflictos para dirigir las actividades que se realizaban, pero se le cedió el espacio a cada uno para que pudiera realizarlo y de esta forma los roles fueron movilizándose de una persona a otra.
- Etapa de consolidación y armonía: cuando se interiorizaron las reglas, se empezaron a tener confianza en cuanto al demostrar y hablar sobre temas como empatía, autoestima, autocuidado y más. Se pudo consolidar el grupo y reconocerse como tal, con su escudo, su lema y sus características enfocados en una meta.
- Etapa de autoafirmación grupal e individual: el grupo se pudo centrar en la tarea y trabajar según las actividades planteadas para el fortalecimiento de

habilidades para la vida, se realizaron muchas actividades sobre cooperación, comunicación, amor propio, toma de decisiones, tolerancia a la frustración, entre otras. Las personas se respetan sus ideas, emociones y entienden el objetivo de lo que se realiza.

Esta teoría de grupos también permite analizar los roles que toman las personas en algunas sesiones, para entonces guiar a la persona y movilizarla del rol para que pueda crecer y ayudar al equipo a desarrollarse, pero a la vez, provee información importante sobre la forma en la que el grupo se está moviendo. Por ejemplo: como portavoz, alguno de los chicos (as) participantes menciona “esta actividad me da pereza”, “no me gusta sudarme”, “Ya entendí por qué tuvimos que cepillar a los perritos”, “no se tiene que burlar de él porque le rompe el corazón” o “¿podemos seguir con esta actividad la próxima semana?”. Todos estos comentarios ayudan a las facilitadoras a entender si las actividades están siendo provechosas, disfrutadas y si están teniendo el resultado esperado en término de potencializador de empatía, comunicación asertiva, cooperación y más.

Por otra parte, el análisis de otros roles tales como el del chivo expiatorio, permite comprender las dificultades que experimenta el grupo y así también la guía que el mismo necesita para salir adelante. En ocasiones, este chivo expresó dificultades para el cumplimiento de algunas tareas o la falta de concentración durante las sesiones. Esto permitió que las facilitadoras ayudaran a movilizar a la persona de esta posición, permitiéndole expresar de distinta forma las situaciones, validando sus emociones y realizando el cambio en las actividades o conversando con el grupo sobre sus intereses y motivaciones.

La Pedagogía de la Ternura y la crianza con apego, permitieron a las y los participantes, experimentar otras maneras de crianza, educación, autoridad y dinámicas diferentes, a aquellas con las que fueron criados los primeros años de sus vidas. Un ejemplo de esto fue cuando las tres facilitadoras fueron comparadas con la “Profesora Miel” (profesora de la película “Matilda”) quien pone en práctica una manera de educar desde el amor, poniendo límites, pero reconociendo a sus estudiantes como personas empoderadas, escuchando sus comentarios, validándolos y demostrándoles lo importantes que son.

Por esta razón, fue de suma importancia que, durante la implementación del proyecto, se trabajara desde la realidad de la población y su cotidianidad, tomando en cuenta estas personas en todo momento, como seres activos que podían crear y cambiar su realidad por medio del trabajo en grupo, la reflexión que provocaron las actividades a realizar, el intercambio de conocimientos entre ellas y ellos mismos, el disfrute de lo que se hizo, así como el entendimiento y compromiso con el trabajo.

La IA nace con el fin de estudiar y cambiar la realidad social; por lo tanto, se trabajó en todo momento desde la realidad de la población, tomando en cuenta su historia de vida, su dinámica en Casa de Pan, sus fortalezas, debilidades, formas de aprendizaje, las habilidades que deseaban que se trabajara, juegos, actividades, situaciones de su cotidianidad, entre otras. La IA entiende estos aspectos como parte de la vida de las personas, pero no como determinantes, por el contrario, siempre hay espacio para crecer, aprender y fortalecerse. La IA permitió que las y los participantes se motivaran y se mantuvieran interesados a lo largo del proceso, ya que siempre que algo salió mal o iba contrario a los intereses de los mismos, se abrió el espacio para replantear y reformular actividades, juegos, materiales, reglas, entre otras. La IA por medio de la reflexión-acción permitió una estrategia flexible de trabajo, con apertura al cambio, que permitiera regresar a la teoría y replantear las acciones a tomar.

Desde el enfoque de habilidades para la vida, es posible ayudar a las personas a desarrollar destrezas y aptitudes necesarias para enfrentarse de forma saludable y efectiva a los retos de la vida. Como menciona González (2013) su objetivo es cambiar y mejorar la situación por medio de la práctica; por lo tanto, las facilitadoras fueron agentes de cambio, no se trabajó desde la imposición si no que formaron parte del grupo, dándoles a cada uno de los participantes el protagonismo y la responsabilidad de todo el proceso.

Un aspecto importante que rescatar es que tal como menciona la OPS (2001), al trabajar algunas habilidades para la vida se van reforzando otras, generando un trabajo complementario, por lo tanto, a pesar de que los talleres fueron enfocados en el tema de la autoestima, en la práctica se fortalecieron también habilidades como la empatía, comunicación asertiva, trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y resolución de conflictos.

Finalmente, surgió el cuestionamiento por parte de las facilitadoras de la dinámica de este tipo de Hogares. La población con la que se trabajó demuestra no haber desarrollado un sentido de familia entre las personas que allí viven, sin embargo, representa un hogar que brinda figuras paternas, educación, compañía y sustento de necesidades básicas que genera un sentido de pertenencia y seguridad.

4.6 Resultados de monitoreo y evaluación:

En este apartado se detallan los resultados de las actividades de monitoreo y evaluación realizadas durante las distintas fases del proyecto. En la fase I y II se realizaron Bitácoras de trabajo, las mismas permiten analizar las actividades realizadas, las emociones y cambios generados, la cantidad de niños y niñas con las que se trabajó, objetivos, temáticas y el tiempo de las sesiones.

Como método de sistematización de la fase II, se realizó un cuadro resumen de las bibliografías, los temas más importantes trabajados por otros autores, recomendaciones para trabajar con la niñez, formas de trabajo de HPV, entre otras cosas. Las conclusiones a las que llegaron los distintos autores sirvieron de precedente para definir el plan de acción y la estrategia de intervención del presente proyecto (ver anexo 11).

Para el monitoreo de la fase III se plantea una actividad llamada “termómetros corporales”. Para esta, las y los participantes dibujaron sus siluetas en un papel periódico y escribieron su nombre. Al inicio de la actividad, se tomaron en cuenta las memorias grupales, para así poder refrescar un poco las actividades que se habían realizado. Mientras se mencionaban las actividades, las y los niños debían ir rellenando la silueta de acuerdo con cuánto disfrutaron de la actividad (como si esta fuera un gráfico) a mayor relleno de la figura, mayor disfrute.

Entre las actividades que señalaron disfrutar y aprender más, se encuentran la película de Matilda, el trabajar con los perros el autocuidado y cómo este afecta la autoestima, la actividad con plastilina con la que se trabajó autoestima, algunos mencionan que cuando se establecieron las reglas se disfrutó de la actividad y que éstas ayudan en muchos momentos a “llevarnos bien “. La actividad de las estrellas fue muy bien valorada porque mencionan que “se siente bien cuando los demás nos tratan bien”, así como la del espejo en la que pudieron reconocer sus cualidades individualmente. Una persona de las 9 identifica

que establecer reglas no le gustó y otra identifica, que la película no fue de su agrado.

Durante esta actividad se pudo observar, que algunas personas disfrutaron más algunas actividades que otras, sin embargo, mostraron mucha emoción recordando todo lo que habían hecho durante el proceso e incluso intentaban explicar a otros que no habían estado presentes, todo lo que habían realizado y aprendido. La actividad resultó ser un éxito para las y los participantes, porque les generaba mucho orgullo ver todo el proceso que pudieron llevar a cabo. Al final, todas y todos terminaron apropiándose de la actividad, demostrando un entendimiento y una internalización de todo lo aprendido, dándole así una evaluación asertiva a todo el proceso realizado.

Otra actividad de monitoreo realizada fue un “Rally de Conocimientos”. Esta consistió en realizar preguntas referentes a los talleres, tales como: ¿Qué es la autoestima?, ¿Qué es autocuidado?, ¿Cómo me cuido a mí mismo?, ¿Qué hago cuando me enojo con mi hermano o hermana?, ¿Qué es la empatía?, ¿Cómo pido disculpas?, entre otras. La actividad se desarrolló como una competencia, donde las y los participantes debían correr para contestar las preguntas, esta dinámica permitió que se mantuvieran interesadas (os) y que todos quisieran contestar. Se demostró que, aunque no manejaban los conceptos de forma literal, si pudieron no solo explicar el significado, sino también ejemplificarlos con situaciones de su cotidianidad. Esta actividad se realizó en diferentes ocasiones antes de iniciar los talleres con el fin de retomar los conceptos que se iban trabajando, a lo largo del proyecto.

Otra de las actividades de monitoreo que se realizaron fueron las memorias grupales, las cuales estaban diseñadas para realizarse al final de las sesiones de cada Habilidad para la vida; sin embargo, como el proyecto se enfocó en la autoestima, se realizaron estas memorias de acuerdo con las temáticas trabajadas en los talleres tomando en cuenta: autoestima, autocuidado, empatía, asertividad, resolución de conflictos y autoconocimiento. Las mismas permitieron identificar cómo los participantes iban adquiriendo el conocimiento, qué actividades los motivaban y cómo las empezaban a interiorizar.

Una técnica de Evaluación planteada fue la de las estaciones, sin embargo, como se trabajó principalmente una habilidad para la Vida (Autoestima) se utilizó la técnica de cuentos incompletos, la cual consistió en contarles dos cuentos,

enfocados en muchos de los problemas de su cotidianidad, tal como tolerancia a la frustración y resolución de conflictos. La actividad consistía en darles la historia y ellas y ellos, debían inventar el final y dramatizarlo. Esto permitió ver cómo su capacidad para analizar situaciones había mejorado desde que se inició el proyecto, ya que uno de los aspectos más destacables no es solo la solución a la que llegaron, sino la capacidad que mostraron para analizar la situación, e intentar entender los puntos de vista de todos los personajes del cuento, mostrando un análisis mucho más amplio, donde pensaban no solo que sentirían ellos, sino también cómo se sentirían los demás con sus acciones.

Como segundo método de evaluación, se planteaba realizar una manta en la que vieran fotos con distintas situaciones dentro de la convivencia. Sin embargo, se realizó un cambio y en lugar de la manta, se realizó una actividad en la cual las y los niños pudieron observar algunas fotografías que se capturaron a lo largo de todo el proceso. Al inicio de la actividad, se les solicitó a las y los participantes que se pusieran alrededor de las fotos que estaban bocabajo, en el centro de la mesa. Por turnos, fueron eligiendo una foto y explicando qué recordaban sobre esa sesión, quiénes estuvieron presentes y qué temáticas fueron trabajadas.

Se pudo notar que las y los participantes recordaban casi todas las sesiones o, al menos, la mayor parte de ellas. Conforme fueron apareciendo las fotos se escuchaban comentarios como: “¿se acuerda que chiva esta?”, “en esta yo me enojé y ahora pienso que no tuve que hacerlo”, entre otras. Al mismo tiempo, algunas (os) explicaban a los que no habían estado presentes, de qué se trataban las sesiones, ellos y ellas mismas explicaban los conceptos y dinámicas vistas y trabajadas a lo largo de todas las sesiones.

Se considera que la actividad fue de mucho provecho, debido a que se podía notar el manejo de los conceptos vistos y también, cómo habían ido internalizando cada dinámica, cada juego y cada conversación que se tuvo durante las sesiones.

Al final de la sesión, las y los participantes expresaron que les había gustado mucho e incluso querían repetirla, pero utilizando más fotos.

V. Consideraciones finales

5.1 Perspectivas a futuro relacionadas con el campo de intervención y el rol de psicólogo en el mismo.

El presente proyecto fue realizado por tres facilitadoras profesionales en psicología, esto permitió que las tareas se dividieran de tal forma que, en ocasiones, una observaba y tomaba nota, otra dirigía una actividad y otra asistía y observaba, permitiendo una lectura e interpretación de las diferentes situaciones que se presentaron. Estos roles no fueron fijos, lo cual permitió a las facilitadoras, poner en práctica distintas habilidades aprendidas durante la formación en Psicología; por otro lado, también le permitió a la población participante interactuar y formar vínculos.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, se logró comprender e identificar los distintos procesos de enseñanza aprendizaje de las niñas y los niños, de esta forma, se implementaron actividades lúdicas que capturaron la atención de la población con la que se trabajó y que permitieron la interiorización de conocimientos.

La visión de la psicología permite la interpretación de distintas situaciones, entender motivos que detonan algunos comportamientos y su significado acorde al contexto. El diagnóstico permitió identificar las habilidades para la vida más comprometidas.

La psicología también permite trabajar desde la grupalidad, conociendo más a aquella persona que les rodea y con la cual conviven, reconociéndose como personas emocionales, con historias de vida similares. Por otra parte, desde esta área se entiende que, quien tiene el poder y el conocimiento es la propia población con la que se trabaja y son quienes deben guiar el proceso. La psicología permite empoderar, entender, recordar, repensar, analizar, recrear, sanar, entre muchas otras cosas, que fueron trabajadas durante la intervención.

Por otra parte, trabajar la autoestima desde una perspectiva psicológica, da paso a entender que lo que pasa en el presente son reproducciones, comportamientos aprendidos e interpretaciones que las personas hacen del presente, de acuerdo con todo lo que se ha vivido. Por lo tanto, trabajar desde esta área, con personas que han sido violentadas y abandonadas es primordial para

fortalecer, entender, sanar y conocer distintas formas de vincularse con las personas.

A través de las distintas etapas del proyecto, esta población demostró fortalezas y resiliencia, a pesar de que ninguno ha recibido apoyo psicológico, ni individual ni grupal. Por lo tanto, se presenta el requerimiento del fortalecimiento de habilidades para la vida, con el fin de promover el autoconocimiento, mejorar la autovalía, promover el manejo adecuado de emociones y de estrés, entre otras habilidades.

La estrategia de intervención planteada es flexible, lúdica, dinámica y reproducible a cualquier grupo de niñas y niños de edades entre los nueve y doce años. Según PANI (2008) en esta institución se trabajan habilidades para la vida, desde la perspectiva de saber cómo comportarse en una entrevista de trabajo y formación o apoyo vocacional; sin embargo, nunca se han trabajado desde la emocionalidad, ni desde lo personal. Este proyecto también se podría replicar eventualmente, en lugares como Aldeas SOS, Roble Alto, Visión Mundial, entre otras.

5.2 Aprendizajes logrados:

- Se logra comprender la importancia de lo que propone la IA, analizar, realizar, evaluar y de ser necesario cambiar o flexibilizar el trabajo realizado. La intervención consistió en un replanteamiento constante de técnicas, actividades, comportamientos que requerían flexibilidad, tanto de las facilitadoras como de las y los niños para cambiar todo lo que no cumplía el objetivo planteado. Desde la IA también es esencial que las y los chicos aprenden haciendo, siendo protagonistas del proceso, formulando ideas distintas de hacer las cosas, tomando decisiones, entre otros.
- Gracias a que se trabajó desde la grupalidad fue posible que las y los chicos se conocieran más, se reconocieran como personas sensibles con las que compartirán sus vidas, se creó un sentido de grupalidad que reforzaba el trabajo en equipo, el aprendizaje por medio del modelaje entre pares, el entender situaciones de la vida propia, por medio de lo que le pasa o siente el otro.

- Uno de los aprendizajes principales que se obtuvo de este proyecto fue, reconocer la importancia de empoderar a la población infantil, principalmente a estas y estos chicos que han pasado por tantas situaciones de riesgo, donde otros han tenido que tomar decisiones sobre sus propias vidas (lugar de residencia, si pueden o no ver a sus padres biológicos, ser abandonados y maltratados de distintas formas, entre otras cosas). Por todas estas razones, esta población debe retomar el poder de sus vidas, tomar decisiones, analizar situaciones y más.
- Por otra parte, trabajar crianza con apego con población en riesgo permite un empoderamiento, reconocimiento de las personas y respeto de sus derechos que las y los chicos reconocen, permite la construcción de un vínculo firme, saludable y afectivo que da espacio al crecimiento y aprendizaje, dándoles herramientas que pueden utilizar en el presente y para la construcción de relaciones futuras familiares, de amistad e incluso laborales saludables.
- Se visualizó también la importancia de establecer límites para mantener la dinámica saludable. Sin embargo, estos límites deberán ser de acuerdo con una crianza positiva, en donde se elimine el “miedo” y el adultocentrismo. Estos límites deberán ser establecidos en conjunto con las y los chicos, para que así ellas y ellos mismos sean capaces de autorregularse.
- Las facilitadoras se enfocaron en generar un espacio de libertad, que permitiera que entre todos, se generara la construcción de conocimiento, lo cual al trabajar desde una postura no adultocéntrica permitió, que las facilitadoras pudieran aprender de los chicos y chicas con las que se trabajó, conocer sus historias de vida y entender los mecanismos que utilizaron, para enfrentarse a las situaciones de violencia a las que se vieron expuestos, la resiliencia que han tenido e incluso como han logrado transmitirla a sus hermanos y hermanas dentro del Hogar.
- Un aspecto clave a lo largo de este proyecto es que, más allá del conocimiento y el aprendizaje teórico como tal, se centró en el trabajo de los sentimientos y emociones. Se trabajó desde el primer momento, en escuchar a las niñas y niños, en validar sus emociones y en la importancia de aprender a demostrarlos y a no ocultarlos. Se le dio un papel protagónico al tema amor,

del apego, de establecer relaciones saludables, de aprender a respetar a los demás y aceptarse como una persona merecedora de respeto.

- A lo largo del proyecto las niñas y los niños se dieron cuenta que, existen distintas formas de ser escuchado, tales como el respeto, la empatía y la validación de sentimientos. De igual forma, se visualizaron distintas maneras de establecer límites, se logró entender que las reglas también son importantes al momento de convivir con las demás personas y consigo mismos (as), porque ayudan a respetar los tiempos y las vivencias de los demás.
- Un aprendizaje obtenido a lo largo del proyecto fue, darse cuenta de que, aunque algunas personas no muestran conductas de riesgo, no quiere decir que no necesiten un acompañamiento para trabajar conflictos internos.
- Las facilitadoras también experimentaron el proceso de enseñanza aprendizaje. La pedagogía de la ternura muestra, cómo se puede corregir y educar de forma saludable, sin dejar de lado las emociones y la importancia de explicar y comprender las situaciones y sus consecuencias.
- Con respecto a la institucionalización de las PME, se considera que, si bien no es el ideal, en algunas ocasiones es necesario. Este tipo de Hogares permiten cubrir las necesidades inmediatas y proteger a la niña o al niño; sin embargo, debido a la falta de recursos económicos y de personal, Casa de Pan no cuenta con la capacidad de brindar una atención individual a cada persona.
- Uno de los mayores aprendizajes obtenidos por parte de las facilitadoras fue descubrir la resiliencia que tienen las niñas y los niños que, a pesar de haber experimentado situaciones de violencia, tienen la capacidad de adaptarse, confiar en los demás y establecer vínculos saludables con quienes les rodean.
- Uno de los principales retos que se enfrentó como facilitadores fue apropiarnos de la pedagogía de la ternura y de todo lo que esto conlleva, por lo que se desarrolló la paciencia, entender que cada una de estas personas tenía maneras distintas de expresarse, que al trabajar con esta población los gritos y las peleas eran parte de cada actividad y era necesario poner límites, pero no desde el adultocentrismo, sino apelar a las reglas del grupo y a las mismas habilidades que se estaban trabajando.

- Otro aprendizaje obtenido fue la importancia de respetar los diferentes procesos de aprendizaje de cada participante, algunos requerían mas tiempo para entender las instrucciones o para trabajar en equipo, en algunas actividades se distraían o no querían participar como se hubiera esperado, por lo que fue clave entender que cada persona tenía un tiempo distinto de aprendizaje y desde el rol de facilitadoras, debíamos brindar ese espacio dentro del mismo grupo.

5.3 Limitaciones:

- Una de las limitaciones que se tuvo a lo largo de la implementación del proyecto fue, que al inicio los encargados del Hogar no contemplaban la realización de los talleres como una prioridad, por lo que en muchas ocasiones fue necesario cancelar las sesiones, a minutos de empezar. Priorizan actividades de tipo asistencialista como llevar a los chicos a comer a un restaurante, recolectas de ropa, clubes escolares, actividades religiosas y de entretenimiento.
- Otro aspecto importante que resaltar fue que se trabajó en condiciones que no garantizaban la privacidad. Durante los talleres, al trabajar solo con un grupo específico, muchas de las otras personas que habitan en la casa, intervenían durante las actividades; en el caso de los más pequeños querían unirse y participar, mientras que los chicos más grandes interrumpían del todo las actividades, llamando a los más pequeños y buscando alejarlos de los talleres.
- Una de las limitantes que estuvo presente en repetidas ocasiones, se debió a que fue necesario cancelar una y otra vez las sesiones debido a las huelgas que se estaban realizando a nivel país, ya que no tenían un horario fijo para asistir o no a clases, generando un retraso principalmente durante la Fase III.
- Otra limitante del proyecto fue que, en dos ocasiones se realizaron pausas, que duraron más de lo estipulado e indicado en el cronograma, lo que generó que el proyecto tomara más tiempo de lo previsto. La primera fue al finalizar la fase I, ya que se tomó más tiempo de lo que se había indicado en un inicio para el análisis de los resultados del diagnóstico y el diseño de la estrategia

a implementar. La segunda pausa fue en el mes de diciembre, ya que por motivo de las vacaciones de las chicas y chicos tenían muchas actividades de bien social, como fiestas navideñas, por lo que se nos dificultó asistir en este mes y durante el mes de enero, por motivos de reorganización y de horarios, por lo que fue difícil por parte de las facilitadoras retomar las actividades y fue necesario valorar nuevamente, lo que se había realizado hasta el momento y que habilidades o estrategias todavía debían ser reforzadas

- Una de las limitaciones que se experimentó como equipo fueron los distintos horarios de trabajo y disponibilidad para llevar a cabo el proyecto debido a las diferentes responsabilidades que las tres facilitadoras experimentaban a nivel personal y profesional.
- Otra limitación fue la obtención de materiales para trabajar durante los talleres, ya que a lo largo del proyecto se buscó tener diversos materiales que llamaran la atención de la población, para aumentar la motivación durante las actividades realizadas.

5.4 Conclusiones

- Los objetivos planteados en este proyecto fueron logrados gracias al compromiso grupal, las temáticas y actividades realizadas que motivaron y fueron agradables para los chicos (as) y al trabajo de las facilitadoras, que permitió el involucramiento activo de la población meta y su empoderamiento del proceso.
- El juego es una herramienta muy poderosa en el trabajo con niñas y niños, permite el disfrute y el aprendizaje posicionándose como protagonistas y a la vez experimentando y proyectando emociones, permitiendo la interiorización de conocimientos desde el trabajo y análisis de situaciones de la vida cotidiana.
- La metodología utilizada en el proyecto y la realización de la intervención permitió reconocer las distintas formas de aprendizaje y maneras en las que las personas se pueden sentir escuchadas y valoradas. Esta metodología trabajada por sí misma propone el empoderamiento, por lo tanto, la mejora

de autoestima de la población. Sin embargo, el trabajo de las facilitadoras profesionales en psicología permite, una lectura de los acontecimientos distinta y más detallada, que abre paso al análisis y a entender situaciones que puede significar un replanteamiento de objetivos o direcciones de trabajo, por lo que la flexibilidad fue la clave para el trabajo con esta población.

- Otra conclusión destacada es reconocer la importancia de las facilitadoras de no posicionarse en el Hogar ni con las y los niños desde la superioridad, ni entenderlos con lástima o tratar de llenar vacíos por medio de objetos, ropa, comida, juguetes. Este proceso fue una construcción continua de aprendizaje tanto para las y los niños como para las facilitadoras, por lo tanto, es esencial la no revictimización, por el contrario, permitir el empoderamiento y trabajar reconociendo las emociones y dándoles la importancia que se merecen.
- La experiencia obtenida a través de las practicas establecidas en la malla curricular de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional, permitió que las facilitadoras tuvieran la habilidad de elaborar y guiar los talleres participativos.
- Por ultimo concluimos que la formación brindada por parte de Universidad desarrolló en las facilitadoras un interés por el bienestar social y comunitario, por medio de la educación y el trabajo grupal.

5.5 Recomendaciones.

- Se recomienda trabajar en la enseñanza y educación desde una metodología que valide los conocimientos previos que tienen las niñas y niños, que promueva el respeto a sus opiniones, que permita que sean los encargados de construir conocimiento con la ayuda de profesionales, que faciliten este proceso, evitar el adultocentrismo, teniendo claro la importancia de poner límites, ya que la ternura no excluye las normas, sino que propone el establecimiento de fronteras. La crianza de todos estos niños y niñas debe estar basada en el empoderamiento, promoviendo un ambiente en el que se valide las opiniones y emociones y se evite la violencia y los golpes.

- Sugerimos que las personas encargadas del Hogar tengan capacitación en temas de disciplina positiva y crianza con apego para que ellas y ellos puedan construir vínculos saludables y darle herramientas a las y los chicos, que les permita desarrollar habilidades que en la infancia temprana no se pudo, debido a sus historias de vida.
- Se recomienda que Víctor Guzmán y Melba Jimenez realicen convenios con instituciones para promover actividades o proyectos como el presente, que permiten trabajos profundos y emocionales que promuevan conductas saludables. Esto sin dejar de lado la importancia de todas aquellas personas que llevan ropa, comida y la parte espiritual a Casa de Pan.
- Se recomienda también una propuesta de trabajo más a profundidad con estas poblaciones debido a que, generalmente, las ayudas son de tipo asistencialista, dejando de lado estas temáticas que son importantes, para estas poblaciones vulnerables. Partiendo de esto, es importante que este trabajo se realice en conjunto con otros profesionales, desde la interdisciplinariedad, para que se brinde un abordaje más integral.
- Otra recomendación importante para todas las personas que trabajen con población vulnerable, es el cuidado de no revictimizar, no tratar a estas personas con lástima, entendiéndolos como seres incompletos, por el contrario, es necesario y enriquecedor trabajar desde el empoderamiento, no desde el adultocentrismo, validando sus sentimientos, emociones y rescatando la resiliencia y herramientas que han utilizado para afrontar esas situaciones de violencia a las que se han visto expuestos.
- Una recomendación muy importante es que se trabaje este mismo tema con otros grupos etarios dentro del Hogar Casa de Pan, debido a la importancia del tema. Además, a partir del trabajo realizado, se pudo observar que las y los niños más pequeños mostraban estar muy interesados y anuentes a participar.
- Se recomienda a la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional, alinear los formatos de trabajo final de graduación, principalmente en la modalidad de proyecto, ya que la información recibida a lo largo de los cursos no concordaba del todo, con la manera en que se evaluaban algunos de los apartados incluidos tanto el formato de anteproyecto, como en el documento final.

- Se sugiere a futuros facilitadores de procesos similares, tener en cuenta que para el trabajo con esta población es clave establecer en conjunto reglas desde el inicio, realizar las intervenciones de forma constante en el tiempo, poner en práctica la paciencia, empatía y sobre todo la flexibilidad, ya que se trabaja con personas en un ambiente no controlado.

6. Referencias bibliográficas:

- Acosta, A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall M. (2015). *Patterns of attachment*. Psychology Press.
- Alzate, F. y Castañeda, J. (2020). Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100411&script=sci_arttext
- Andrade, J. (2011). Intervención Grupal: Una lectura de los conceptos de Enrique Pichón Riviere: Artículo de reflexión investigativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art11.pdf>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, Vol. 11, (18), 133-148.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. (3ª . ed., Vol. 85). Paidós.
- Campoy, T, y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS. <https://docplayer.es/13058407-Tecnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos.html>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22-52. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). *Trabajo en equipo* [monografía]. Universidad de Navarra. <https://studylib.es/doc/1731396/el-trabajo-en-equipo.pdf>
- Colmenares, M. y Piñero, L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica herística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación*, (14), 96-114. <https://studylib.es/doc/1731396/el-trabajo-en-equipo.pdf>
- Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. IFEJANT.

- Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria* (19), 119-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18019201>
- Díaz, A. M. (2014). *Niños, niñas y adolescentes víctimas de abandono en el Hogar Miguel Magone*. Universidad Rafael Landívar.
- Fernández, M. y Fernández, A. (2012). *Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados*. Universidad de Granada.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 86-108.
- Figueroa, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas* (17), 1-9. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1147/805>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fundación Imagen y Autoestima. (2015). ¿Por qué es importante la autoestima? <http://www.f-ima.org/es/noticias/2015/07/19/por-que-es-importante-la-autoestima>
- Fundación Juan Gastón Vignes. (2005). *Kit de Dinámicas para la capacitación de voluntarios*. Ediciones Fundación Juan Gastón Vignes. <https://es.scribd.com/doc/6339901/Kit-Dinamicas-Capacitacion-Voluntarios->
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, (18), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72718203>
- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología* (15), 43-52. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836008.pdf>
- González, M. (2013, Mayo 20). *Investigación- acción (III): la investigación cualitativa* [monografía]. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- González, I., Valdez, J., Domínguez, A., Palomar, J. y González, S., (2008). Características psicosociales en niños de riesgo y de no riesgo. *Persona* (11), 92-107. [Redalyc.Características psicosociales en niños en contextos de riesgo y de no riesgo](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18019201)

- Instituto Ciudadano de Planeación Municipal. (2014). *Talleres Participativos*. México, Ciudad de México. ICIPLAM
- Instituto Costarricense de Drogadicción. (2008). *Drogas. Preguntas más frecuentes*. San José, Costa Rica. ICD.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la Infancia. *Zona Próxima* (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jiménez, F. C. (23 de marzo de 2017). *Presentan Política para la primera infancia: Costa Rica 2015-2020..* <http://www.pani.go.cr/publicaciones/noticias>
- Jiménez, M. (2018). *La práctica laboral en psicología educativa: barreras y oportunidades para desarrollar con éxito un departamento de psicología en un centro educativo* [seminario]. Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica.
- Kazak, S. (2013). *Environmental enrichment and caregiver training to support the development of birth to 6-year-olds in Turkish orphanages*. *Infant Mental Health Journal*, 189-201 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-15X2009000200008
- Ley 7739. *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. 06 de febrero de 1998.
- López, I. (s.f.). Algunas reflexiones sobre la Investigación-Acción. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* (4-5), 109-122. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29070/Algunas%20reflexiones%20sobre%20la%20investigaci%c3%b3n-acci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lud, A. (2019). *La adecuación normativa a la convención sobre los derechos del niño en América Latina*. UNICEF.
- Mangrulkar, L., (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida: Manual para entenderlas y enseñarlas*. Fe y alegría. EDEX. <https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf>
- Montoya, I., Muñoz, I. (2009) Habilidades para la vida. *COMPARTIM: Revista de Formación del Professorat.* (4), 1-5.

http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf

- Moreno, J., y Espadas, M. (2002). *Investigación Acción Participativa*. En Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid.
- Obando, O., Villalobos, M., Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana Psicología* (13), 149-159. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79819279013.pdf>
- Ojeda, P.C. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes Psicológicos* (17), 79-91. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a04>
- Organización Panamericana de la Salud. (Setiembre de 2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, División de Promoción y Protección de la Salud.
- Padilla, C. (2016). *Apego, Trastornos de Conducta, Acoso Escolar* [tipo de documento si no es revista] . Universidad de la Laguna.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (2013). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parra, A., Oliva, A., Sanchez, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, (35), 331-346.
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 17-32. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3328>
- Prieto, O. (2015). Familia y Adolescencia en Costa Rica. *Revista Ciencias Sociales*, 59-72.
- Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza; Mideplan; Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia; UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021*. Costa Rica. UNICEF.
- RedeAmérica. (2014). *Guía de Diagnósticos Participativos y Desarrollo de Base*. RedeAmérica
- República, L. A. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia N° 7739*. Costa Rica. Procuraduría General de la República.
- Sanchez, C., Gonzalez, A., Junqué, C. (1996). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología* (148) 1989-1997.

http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/La%20atenci%C3%B3n%2C%20una%20compleja%20funci%C3%B3n%20cerebral.pdf

Sears, W. (1995). *Attachment Parenting: A Style That Works*. *NAMTA Journal* (20) 41-49.

Stagno, L. (2011). *El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa*. En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy Saberes y prácticas escolares Homo Sapiens Editores FLACSO.

Torras, E. (2002). Grupos de Adolescentes. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 33-135.

Tobón, S. (2008). *Instituto Cife (Guadalajara). La formación basada en competencias en la educación superior*. [tesis] [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

Turner, L. y Pita, B. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. Pueblo y educación.

UNICEF. (2015). Desarrollo de la primera infancia. *Fondo internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia*. <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>

Universidad de Antioquia. (2003). Conceptos básicos de que es un taller participativo, como organizarlo y dirigirlo. Como evaluarlo. *La Sociología en sus Escenarios* (8). 1-11. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2536/1/CentroEstudiosOpinion_conceptostallerparticipativo.pdf

Uribe, T. (1999). El Autocuidado y su papel en la promoción de la salud. *Investigación y educación en enfermería*, (17), 109-118.

Vendrell, R. (2010). La investigación acción en espacios de juego espontáneo: un modo de vivir la profesión de maestros en educación infantil. *Interacções* (25), 137-159. <https://doi.org/10.25755/int.423>

Viquez, N. (2005). Repositorio del SIBDI (San José). *Estado, familia y personas menores de edad. Análisis de la ruta crítica hacia la institucionalización de niños, niñas y adolescentes en Costa Rica*. [Tesis]. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/512>

Viveros, J. (2003). *Liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos*. Organización Internacional del Trabajo.

https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/MODULO5/contenido/Liderazgo,%20comunicacion%20efectiva%20y%20resolucion%20de%20conflictos.pdf

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista semi estructurada a encargados del Hogar:

Fecha: _____

Entrevistadora: _____

Persona a entrevistar:

Introducción contándoles del proceso, por dónde vamos, hacia dónde vamos.

Preguntas:

1. Ustedes tienen más tiempo de conocerlos, qué actividades conoce que les guste hacer? Cuáles no les gustan?
2. A partir de su conocimiento, tienen alguna recomendación para mantener el interés a lo largo de todo este proceso?
3. Lo que nos gusta o no está marcado por la historia de vida, desde su experiencia, tienen ellas y ellos alguna situación particular importante de mencionar para el proceso?
4. Qué oportunidades de mejora tienen? Qué aspectos de su vida pueden fortalecerse?
5. Nosotras vamos a trabajar habilidades para la vida, estas son cuáles creen ustedes que sean las más importantes a trabajar desde su cotidianidad?

Entrevistas a la población 1:

1. ¿A quiénes les gusta las películas?
2. ¿Prefieren trabajar en grupo o solos?
3. ¿Quiénes se consideran líderes?
4. ¿Considero que peleo mucho o poco?
5. ¿Qué hago cuando me enojo con las y los demás?
6. ¿Cómo me salen las cosas la mayoría del tiempo, bien o mal?
7. ¿Qué hago cuando algo me sale mal?
8. ¿A quién le gusta estudiar?
9. ¿Quiénes piden ayuda cuando la necesitan?
10. ¿Le cuento a alguien cuando me pasa algo?

Entrevista a la población 2:

1. ¿Quiénes vinieron acá con hermanos o hermanas? todos menos Dylan
2. ¿Cuánto tiempo tienen de haber llegado aquí? Dylan es el más nuevo, tiene dos años.
3. ¿Qué es lo que más me gusta de vivir acá?
4. ¿Qué es lo que menos me gusta de vivir acá?
5. ¿Cuál es la persona más cercana?
6. ¿Quién es mi persona favorita en la casa?
7. ¿Están juntos en la clase?
8. ¿Les gusta estudiar o hacer los trabajos juntos?

Anexo 2. Guía de observación

Fecha: _____

Observadoras: _____

Tipo de actividades que están realizando:

Relación entre ellos (as):

¿Se presentan diferencias de género?

¿Qué vocabulario utilizan durante el juego?

¿Cómo se agrupan durante el juego, se presentan casos de aislamiento?

¿Qué actitudes se pueden observar en cada uno de ellos?

¿Se presentan comentarios, actitudes o comportamientos violentos durante el juego?

¿Cómo reaccionan ante actividades competitivas?

¿Cómo se comportan a la hora de compartir?

¿Cómo reaccionan cuando no se hace lo que alguno de ellos dice?

Anexo 3. Cuadro resumen de las entrevistas y observaciones:

Fecha	Desarrollo
Observación #1. 7 de mayo	Se logra observar en un espacio diferente al que generalmente se trabaja, desde recién despertados. Las personas más grandes ayudan con las comidas, después se dividen los quehaceres y en el tiempo libre, buscan espacios en los que se encuentren solos/as. Los chicos son más groseros entre ellos y las chicas son un poco más dominantes.
Observación #2. 27 de mayo	Esta observación también se realizó en un espacio distinto, a las 6 pm. Cada quién busca qué hacer pero no están jugando juntos. De nuevo son los chicos los que utilizan apodosos y pelean más.
Observación #3. 15 de Junio	Se le presenta a la población un juego de computadora, nos damos cuenta que usar la computadora les gusta mucho así como los juegos con ella. Al principio hay un poco de caos pero con un poco de guía se logran acomodar de tal forma que cada quien respeta su turno y cuando pierden ceden la computadora al siguiente sin necesidad de pleitos o insultos.
Entrevista #1.	Se plantea una especie de "sociograma" con toda la población participante. Partiendo de esto se generan preguntas necesarias para el diagnóstico y se brinda el espacio para que cada participante pueda dar su opinión y justificar sus respuestas.
Entrevista #2.	Gracias a la colaboración de la coordinadora del Hogar Casa de Pan se realizó una entrevista en donde se conoció más a profundidad las vivencias de las y los participantes, así como acerca de sus preferencias, limitaciones y capacidades.

Anexo 4. Cuadro resumen Diarios de Campo

Fecha	Descripción
7 de Mayo	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 3 horas aproximadamente ● Quienes asistieron: todas las personas que viven en el Hogar ● Objetivos: realizar una observación de cómo es el día a día de los chicos y chicas del Hogar ● Alcances: se conoció de manera más personal a la población específica con la que se iba a trabajar. Se observó la rutina, las interacciones entre ellos y ellas, los conflictos que se presentan y se habló con Doña Melba, quien nos comentó la cantidad de responsabilidades que tiene en su día a día con todos los chicos y chicas. ● Dificultades: las personas que no tienen clases se levantan más tarde y tardan mucho en alistarse. Puede ser que esto sea un problema cuando se trabaje semanalmente. ● Observaciones: las y los chicos tienen responsabilidades en la casa y doña Melba impone límites. En su mayoría buscan estar solas/os. Estamos emocionadas, nos encantó la casa y nos ilusionó la cantidad de espacios que tenemos para trabajar. Estamos nerviosas porque es un proceso muy largo y no sabemos si nos van a aceptar. ● Resultados: obtuvimos la primera observación y se pudieron identificar espacios para realizar los talleres y distintas actividades de las cuales gusta la población
21 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora. ● Quienes asistieron: la población meta del proyecto ● Objetivos: motivar a las y los participantes a empezar este proceso y realizar una segunda observación durante el tiempo de juego ● Alcances: se logró conseguir la atención y el interés de la población. Además, se logró conocer un poco más a la población participante. ● Dificultades: el grupo no es muy unido y presentan actitudes agresivas unos con otros ● Observaciones: buscan actividades individuales la mayoría del tiempo. Las peleas y los apodosos son frecuentes principalmente entre los hombres. La facilitadora que asistió se sintió muy emocionada porque les gustaron las invitaciones, pero les gusta mucho estar solos entonces nos da miedo no poder lograrlo. ● Resultados: se lograron identificar las actitudes e interacciones durante el juego, la competitividad y el aislamiento, ¿será esto una limitante para nuestro proceso?
28 de	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora y 10 minutos.

<p>mayo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quienes asistieron: Natasha, Slim, Dylan, Vanessa, Mario, Johny, Nayelys y Nicole. ● Objetivos: lograr la unión y la conformación grupal. ● Alcances: inicio de la conformación del grupo y las reglas bajo las que se va a trabajar. ● Dificultades: llegada tardía debido al tráfico, a partir de aquí se acuerda acudir al lugar más temprano. El tiempo para el taller es muy limitado. Las y los chicos son tímidos y tienen actitudes y expectativas muy distintas. ● Observaciones: los chicos algunas veces le hacen caso a las chicas, estas son más maduras. ● Resultados: identificamos nuestros miedos a que no regresen, a que no participen y a no tener todo lo que pasa planificado y bajo control.
<p>30 de mayo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora 40 minutos ● Quienes asistieron: Natasha, Slim, Dylan, Vanessa, Mario, Johny y Nayelys. ● Objetivos: retomar lograr la conformación grupal y el sentido de pertenencia ● Alcances: cuando se incumplen las reglas podemos volver a ellas para lograr un manejo de grupo apropiado. Se empieza a trabajar un poco la parte de autoestima. Logramos ser aceptadas y una conformación de grupo más sólida. Estamos muy emocionadas. ● Dificultades: pelea por materiales, no les gusta tanto compartir ● Observaciones: les encanta cuando se habla de sus características positivas. Se debe buscar otras formas de trabajar autoestima porque no lo hablan. ● Resultados: nos damos cuenta que su autoestima está lastimada, no saben cómo reaccionar a los cumplidos.
<p>4 de junio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora y 40 minutos ● Quienes asistieron: Natasha, Slim, Vanessa, Mario, Johny, Nayelys, Nicole y Ana. ● Objetivos: conocer más a profundidad a la población, sus vivencias, intereses y empezar a indagar en las habilidades para la vida. ● Alcances: descartar espacios y actividades según características de la población ● Dificultades: poca concentración a la hora de trabajar al aire libre. Les da vergüenza mostrar sus actitudes o preferencias. También se pudo ver que en la realización del árbol de problemas las mujeres no dejaban a los hombres participar. ● Observaciones: las actividades fueron bien recibidas y generaron un cambio tanto en la participación como en el lenguaje corporal ● Resultados: se mostró mayor grupalidad, debido a que incluyeron incluso a los que no estaban

6 de junio	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora ● Quienes asistieron: todo el grupo. ● Objetivos: continuación del árbol de problemas e implementar una actividad nueva buscando la aceptación o no por parte del grupo. ● Alcances: se descubrió hasta el momento una de las actividades de mayor interés para la población. ● Dificultades: las y los niños se atrasan mucho por lo que los talleres deben acortarse. Se pudo ver que no les gusta hablar por lo que se piensa en buscar actividades menos invasivas a la hora de compartir información. ● Observaciones: nos afecta mucho que lleguen tarde y se reduzca el tiempo para realizar las actividades planteadas. ● Resultados: lograron identificar las causas de sus problemas y que les cuesta compartir no sólo lo material, sino también sus emociones.
11 de junio	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 y 40 minutos ● Quienes asistieron: Todo el grupo. ● Objetivos: finalizar el árbol de problemas e indagar el conocimiento que tienen acerca de que son las habilidades para la vida ● Alcances: profundización y reconocimiento de las problemáticas vivenciadas por la población dentro del árbol de problemas. ● Dificultades: evitan hablar de situaciones y vivencias más personales y difíciles. ● Observaciones: durante el árbol de problemas se denotan problemáticas cotidianas o no tan “difíciles” haciendo referencia a otras problemáticas más internalizadas. ● Resultados: los videos y las cajas permitieron entender la empatía y la asertividad y verla reflejada en su cotidianidad, entienden que hacen cosas que no les gustan pero a su vez sienten que no pueden dejar de hacerlo.
13 de junio	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 hora ● Quienes asistieron: Mario, Dylan, Natasha, Johnny y Nayelis ● Objetivos: realizar la observación no participante ● Alcances: pudieron ejercer de manera ordenada y respetuosa la autonomía que se les brindó ● Dificultades: ● Observaciones: al inicio de la sesión las y los niños tuvieron una discusión muy grande por ver quién jugaba primero y no se respetaba el turno de los demás. Sin embargo, en poco tiempo las y los participantes lograron organizarse ellos mismos para resolver esta situación por lo que no resultó ser un problema muy grande. ● Resultados: Se cumplió el objetivo de la observación
25 de junio	<ul style="list-style-type: none"> ● Duración: 1 horas y 40 minutos ● Quienes asistieron: toda la población

	<ul style="list-style-type: none">● Objetivos: finalizar la fase diagnóstica e indagar experiencias y vivencias sobre manejo de conflictos, trabajo en equipo, autoestima y la tolerancia a la frustración.● Alcances: se detectó que de las habilidades para la vida que se trabajaron la más comprometida es la autoestima.● Dificultades: se les dificulta hablar desde su propia vivencia● Observaciones: el tema de la autoestima generó sentimientos de angustia y tristeza en algunos de los (as) participantes● Resultados: se finalizaron los talleres diagnósticos.
--	---

Anexo 5.

A. Matriz de actividades para fase III realizadas.

Martes 17 de Setiembre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo
Cartero	Gabriela Nuñez, Gabriela Campos	Los participantes del grupo se sientan en círculo y el facilitador/a queda en el centro, de pie. Les explica que va a representar a un cartero que llevará una carta a las personas que tengan la característica que él/ella diga. Quien o quienes tengan esa característica deberán moverse de su lugar, momento que el asesor/a aprovechará para sentarse, ya que no tiene silla porque hay sólo las sillas suficientes para los miembros del grupo. - El facilitador/a inicia diciendo: "Tan, tan". - Participantes responden: ¿quién es? - Facilitador: el cartero. - Participantes: ¿qué trae? - Facilitador: una carta. - Participantes: ¿para quién? - Facilitador: para todos los que se bañaron hoy... (o usan lentes, o pantalón de mezclilla, etcétera). - El juego termina cuando se crea que el grupo se ha relajado y han pasado un momento agradable	Tiempo: 15 minutos
Lo primero que pienso es...	Gabriela Campos, Ana Belén Solano	Se les da una hoja de papel a cada niña y niño, se les pide que por un lado escriban su nombre y por el otro lo primero que piensan cuando se les menciona la palabra autoestima. se les pide que lo peguen en el papel periódico y después que cada una/o lea el papel de otro compañero o compañera. Al final se construye en conjunto el significado de autoestima.	Tiempo: 15 Materiales: papel periódico, masking, lápices de color
El juego del sobre	Gabriela Nuñez, Gabriela Campos, Ana Belén Solano	A cada niño, o a cada adolescente se le entrega una hoja y un sobre. En la hoja debe escribir tres defectos que reconoce en sí mismo. También pueden ser características que no les gustan de si y que desearían cambiar. Luego colocan la lista dentro del sobre y lo cierran.	Tiempo: 15 Materiales: Hojas blancas, sobres, lápices de escribir
De mí para mí...	Ana Belén Solano	Se le pide a cada niño o niña que realicen una carta para su yo del futuro, tomando en cuenta aspectos educativos, emocionales, de logros, familia.	Tiempo: 15 Materiales: Hojas blancas, lápices de escribir

Lunes 24 de Setiembre

Nombre	Encargada	Descripción	Materiales/Tiempo
Charadas	Ana Belén Solano	Como forma de romper el hielo se realizará un juego de adivinar películas, palabras y situaciones. Se comenzará con la adivinanza de las palabras que tendrán que ver con el tema de autoestima por ejemplo: feliz, triste, amor, acompañar. Seguidamente se empezará a dramatizar y adivinar algunas películas tales como: Buscando a Nemo, Los Increíbles, Intensamente y Monsters Inc. Finalmente se dramatizarán situaciones como las siguientes: "Acompañando a un amigo", "Amándome", "Compartiendo con los demás". Después se brindará un tiempo para que las y los chicos elijan qué quieren dramatizar a creatividad de ellas y ellos mismos.	Tiempo: 15 minutos
Recuerdos del taller	Ana Belén Solano y Gabriela Campos	En un círculo, las y los chicos explicarán un poco lo que realizaron en el taller anterior e intentarán explicar el significado de autoestima (desde como ellas y ellos lo entendieron)	Tiempo: 20 minutos
El diario de...	Gabriela Campos	Como parte de crear conocimiento y que este sea duradero se planifica la creación de un diario en el que cada chico y chica pueda plasmar sus sentimientos y lo que han aprendido. Durante esta sesión se comenzará el diario con una página que especifique quién soy yo, quién fui cómo quiero ser.	Tiempo: 20 minutos. Materiales: Hojas Blancas, lapiceros, pilots, lápices de color.

Miércoles 3 de Octubre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo
La Fábrica de Chicles	Gabriela Campos		Tiempo: 15 minutos
El diario de...	Ana Belén Solano	Continuación del diario que se empezó a trabajar durante la sesión anterior. Para esta sesión se les dará una hoja en la que las y los chicos plasmarán quiénes son importantes para ellos y sus objetos y actividades favoritas.	Tiempo: 20 minutos Materiales: Hojas para el diario, lápices para escribir y colorear.
Calendario	Gabriela Campos y Gabriela Núñez	Organizar los tiempos con la población participante. Además, crear la expectativa a las y los chicos para volver a jugar y aprender con las facilitadoras.	Tiempo: 30 minutos

29 de Octubre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo
Película	Gabriela Campos, Gabriela Núñez y Ana Belén.	Presentar a las y los chicos una película que hablara un poco acerca del tema que se ha implementado (en este caso el autoestima) para después hacer un espacio de reflexión en conjunto.	Tiempo: 90 minutos Materiales: Película "Matilda"

5 de Noviembre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo
Visita AfecTicos	Grupo AfecTicos. Gabriela Núñez, Ana Belén Solano y Gabriela Campos.	El objetivo de esta visita es el hablar con las y los chicos acerca del tema de autocuidado ejemplificado con los perritos.	Tiempo: 60 minutos
			Materiales: Brindados por el exponente de AfecTicos.

7 de Noviembre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo
Círculo de discusión	Gabriela Campos, Ana Belén y Gabriela Núñez.	Hablar acerca de la actividad de la sesión anterior. ¿Qué les pareció? ¿Qué fue lo que más les gustó?	Tiempo: 15 minutos
Huellitas y huesitos	Ana Belén, Gabriela Núñez y Gabriela Campos.	En un papel se pegaran unas huellitas y unos huesitos, Dentro de las huellitas las y los chicos escribirán formas con las cuáles se pueden cuidar ellas y ellos mismos. En los huesitos, escribirán cómo creen ellos que el auto cuidado puede estar relacionado con la autoestima. al final de la actividad, compartiremos lo que se escribió y se brindará retroalimentación	Tiempo: 20 minutos
			Materiales: Hojas de papel, huellitas, huesitos, lápices de escribir y para colorear.

19 de Noviembre

Nombre	Encargada	Objetivo	Materiales/Tiempo	Tiempo
Esculturas	Ana Belén, Gabriela Núñez y Gabriela Campos.	Con el uso de plasticina las y los chicos harán una escultura acerca de qué consideran ellos (as) que necesitan para que su autoestima mejore. Al final de la actividad, las y los chicos presentarán y explicarán la obra que realizaron.	Plasticina	30 minutos
El espejo mágico	Ana Belén, Gabriela Campos, Gabriela Núñez	Que las y los chicos intenten verse en un espejo mágico (que en este momento va a ser una hoja de papel de color) en este espejo escribirán cómo se ven y cómo les gustaría verse. Al momento de terminar, se compartirán los resultados con el resto del grupo.	Hojas de colores, lápices de color, pilots	15 minutos

18 de Julio

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo
Saltando	Ana Belén	Divertirnos. Retomar la confianza. Reirnos, gozar.	Se pondrán unos cuadros en el suelo acomodados en un cuadrado grande. Seguidamente se dará la consigna en la cual deben saltar uno por uno de lado a lado. Al final, todas y todos los chicos tendrán que trabajar en equipo mientras se divierten jugando.	15 minutos
Corre dominó	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Retomar conceptos por medio del juego	En una mesa pondremos situaciones y conceptos que hemos visto durante el proceso y daremos inicio con una palabra pegada en la pared, la cual será asociada con uno de los conceptos de la mesa pero con una modalidad de "competencia". De este modo la actividad se realizará como un juego en el, que las y los chicos irán construyendo los conceptos ellas y ellos mismas.	20 minutos
Recordando	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Brindar un espacio que permita expresar y recordar sentimientos y percepciones acerca del proceso.	Pasando objetos nos pondremos en círculo para conversar acerca de lo que extraño, algo que me gustó y algo que no me gustó acerca de este proceso.	15 minutos

23 de julio

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo
Rompehielo	Ana Belén Solano	Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo para poder lograr una meta.	Las y los participantes empezará desde una línea de salida en donde tendrán unas bolitas de tennis que tendrán que llevar hasta un hula hula situado más adelante. Las bolas las tendrán que llevar en medio de sus rodillas y no podrán salirse del hula hula. Gana el equipo con mayor cantidad de bolas dentro del hula hula.	20 minutos
Contando y repasando	Gabriela	Evaluar los conceptos vistos desde el inicio del proyecto.	Las y los participantes se dividirán en 4 grupos. Dentro de estos grupos se repartirán unos casos pequeños relacionados con el tema de habilidades para la vida los cuales serán leídos y explicados por las y los chicos quiénes	20 minutos

13 de Agosto

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo
Memorias	Ana Belen Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Monitorear actividades realizadas	Para el inicio de la actividad se formara un circulo, en el centro se tendrán fotos de los talleres realizados durante la fase 3. Las fotos tendrán como objetivo traer a la memoria conocimientos adquiridos, vivencias, sentimientos que se despertaron a lo largo de este tiempo.	25 minutos
Termometro	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Evaluar el nivel de disfrute y aprendizaje resultado de la fase III.	Dibujar en cartulinas un "termómetro", que será la silueta del cuerpo. Algunas partes de la silueta se deben identificar con medidas porcentuales: 10%, 30%, así sucesivamente. Ellas y ellos deben pintar o rellenar su cuerpo hasta el porcentaje que deseen según su criterio con respecto al aprovechamiento de los talleres.	50 minutos
Decora tu termometro.	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Cooperacion, comunicación y esparcimiento.	Espacio para decorar el termómetro.	20 minutos.

B. Matriz de actividades para fase III: Actividades planeadas.

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: Cartero	Gabriela Nuñez, Gabriela Campos	Movilizar el cuerpo para iniciar la sesión planificada	Los participantes del grupo se sientan en círculo y el facilitador/a queda en el centro, de pie. Les explica que va a representar a un cartero que llevará una carta a las personas que tengan la característica que él/ella diga. Quien o quienes tengan esa característica deberán moverse de su lugar, momento que el asesor/a aprovechará para sentarse, ya que no tiene silla porque hay sólo las sillas suficientes para los miembros del grupo. - El facilitador/a inicia diciendo: "Tan, tan". - Participantes responden: ¿quién es? - Facilitador: el cartero. - Participantes: ¿qué trae? - Facilitador: una carta. - Participantes: ¿para quién? - Facilitador: para todos los que se bañaron hoy... (o usan lentes, o pantalón de mezclilla, etcétera). - El juego termina cuando se crea que el grupo se ha relajado y han pasado un momento agradable	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Ninguno
Lo primero que pienso es...	Gabriela Campos, Ana Belén Solano	Identificar el concepto de autoestima en la población participante.	Se les da una hoja de papel a cada niña y niño, se les pide que por un lado escriban su nombre y por el otro lo primero que piensan cuando se les menciona la palabra autoestima. Se les pide que lo peguen en el papel periódico y después que cada una/o lea el papel de otro compañero o compañera. Al final se construye en conjunto el significado de autoestima.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: papel periódico, masking, lápices de color
El juego del sobre	Gabriela Nuñez, Gabriela Campos, Ana Belén Solano	Reconocer virtudes de cada participante	A cada participante se le entrega una hoja y un sobre. En la hoja debe escribir tres defectos que reconoce en sí mismo. También pueden ser características que no les gustan de sí y que desearían cambiar. Luego colocan la lista dentro del sobre y lo cierran. Ese sobre llevará su nombre. Se lo pasan al compañero de al lado y este deberá escribir tres cualidades o virtudes que reconoce en la persona del sobre. Esto lo escribirá en el exterior. Luego dicho sobre se lo pasa al compañero de la derecha y este hará lo mismo. El juego finalizará cuando el sobre llegue a manos del dueño de dicho sobre. La finalidad de este juego es mostrarle a cada uno, que si bien tienen defectos, también tiene muchas virtudes. De hecho cada compañero reconoce distintas virtudes, quizás algunas coincidentes. Pero en cualquier caso serán más que los defectos que él ha identificado. En este juego los defectos no se comparten, buscando que el participante se quede con la grata sorpresa de todo lo bueno que los demás reconocen en él.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Hojas blancas, sobres, lápices de escribir
Cierre: De mí para mí...	Ana Belén Solano	Identificar el proyecto de vida de cada participante, aspiraciones y expectativas a futuro.	Se le pide a cada participante que realice una carta para su yo del futuro, tomando en cuenta aspectos educativos, emocionales, de logros, familia.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Hojas blancas, lápices de escribir

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: Papa caliente	Gabriela Campos	Gimnasia cerebral para energizar la mente	En un círculo pequeño las y los participantes se sentaran uno al lado de otro. Comenzará a sonar una canción e inmediatamente las y los chicos comenzarán a pasarse una bola entre ellos. El que quede con la bola en las manos al momento de terminar la canción deberá cambiar de lugar con un compañero y decirle algo bonito.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Bola pequeña y dispositivo para la
Círculo de discusión	Gabriela Campos, Ana Belén y Gabriela Núñez.	Sistematizar en conjunto la información del taller anterior.	Hablar acerca de la actividad de la sesión anterior. ¿Qué les pareció? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué lograron aprender?	Tiempo: 15 minutos
Huellitas y huesitos	Ana Belén, Gabriela Núñez y Gabriela Campos.	Identificar diferentes estrategias de autocuidado.	En un papel se pegaran unas huellitas y unos huesitos, Dentro de las huellitas las y los chicos escribirán formas con las cuáles se pueden cuidar ellas y ellos mismos. En los huesitos, escribirán cómo creen ellos que el auto cuidado puede estar relacionado con la autoestima. Al final de la actividad, compartiremos lo que se escribió y se brindará retroalimentación	Tiempo: 20 minutos
				Materiales: Hojas de papel, huellitas, huesitos, lápices de escribir y para colorear.

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: Preparativos "Como en el cine"	Gabriela Campos, Gabriela Núñez y Ana Belén Solano	Involucrar al grupo para la toma de decisiones sobre donde se quiere ver la película y la comida que quieren tener.	Preparar el lugar en el que se presentará la película y organizar la comida y las bebidas que se consumirán durante la visualización de la película.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Proyector, DVD, palomitas
Película	Gabriela Campos, Gabriela Núñez y Ana Belén Solano	Presentar a las y los chicos una película que hablara un poco acerca del tema que se ha implementado (en este caso el autoestima) para después hacer un espacio de reflexión en conjunto.	Ver la película seleccionada por la población participante y las facilitadoras	Tiempo: 90 minutos
				Materiales: Película "Matilda"
Cierre: Discusión	Gabriela Campos, Gabriela Núñez y Ana Belén Solano	Organizar conceptos y aprendizajes de la película	En un círculo se hará una breve discusión sobre la película y sus temáticas para realizar un pequeño resumen sobre esta.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Ninguno
Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: "Conociendo a nuestros ayudantes"	Grupo AfecTicos. Gabriela Núñez, Ana Belén Solano y Gabriela Campos.	Conocer a los cachorros con los que se realizará el trabajo.	El facilitador de AfecTicos cuidadosamente presentará a los cachorros para que la población participante pudiera estar en contacto con ellos antes de iniciar el trabajo.	Tiempo: 20 minutos
				Materiales: Brindados por el exponente de AfecTicos.
Visita AfecTicos	Grupo AfecTicos. Gabriela Núñez, Ana Belén Solano y Gabriela Campos.	Hablar con las y los chicos acerca del tema de autocuidado ejemplificado con los cachorros.	En conjunto con el facilitador de AfecTicos y los cachorros se trabaja el autocuidado en la población participante	Tiempo: 60 minutos
				Materiales: Brindados por el exponente de AfecTicos.
Cierre: "Fotos de despedida con nuestros ayudantes"	Grupo AfecTicos. Gabriela Núñez, Ana Belén Solano y Gabriela Campos.	Despedir a los cachorros y discutir las temáticas de la sesión	Al finalizar la sesión se presenta una discusión con las y los chicos para identificar qué fue lo que más les gustó y que lograron aprender. Finalmente, se realiza una sesión de fotos con los cachorros para tener un recuerdo del día.	Tiempo: 15 minutos
				Materiales: Brindados por el exponente de AfecTicos.

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: La Fábrica de Chicles	Gabriela Campos	Coordinar corporalmente para así energizar la mente y comenzar la sesión planificada.	La facilitadora comenzara a gritar diversas situaciones para que las y los participantes sigan esas instrucciones. Por ejemplo: "La fabrica de chicles explotó y todos quedaron pies con cabeza" asi la población participante tendrá que realizar esa instrucción lo más rápido posible. Esto se repetirá en varias ocasiones con diferentes instrucciones.	Tiempo: 20 minutos
				Materiales: Ninguno
El diario de...	Ana Belén Solano	Identificar características de ellas y ellos como personas.	Continuación del diario que se empezó a trabajar durante la sesión anterior. Para esta sesión se les dará una hoja en la que las y los chicos plasmarán quiénes son importantes para ellos y sus objetos y actividades favoritas.	Tiempo: 30 minutos
				Materiales: Hojas para el diario, lápices para escribir y colorear.
Cierre: Calendario	Gabriela Campos y Gabriela Núñez	Organizar los tiempos con la población participante. Además, crear la expectativa a las y los chicos para volver a jugar y aprender con las facilitadoras.	De forma conjunta realizar en una cartulina un calendario con las fechas en las que se realizarán las visitas. Marcar también fechas importantes como cumpleaños y celebraciones que se tengan en el hogar. Decorar el calendario de forma atractiva y divertida y dejarlo colgado en una parte visible del Hogar de forma que todas y todos puedan acceder a este.	Tiempo: 30 minutos
				Materiales: Cartulina, escarcha, stickers, pinturas, lápices de color, papel construcción, tijeras y marcadores.

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo/Materiales
Rompe hielo: Charadas	Ana Belén Solano	Formar el sentido de grupo en la sesión. Además, introducir los conceptos a trabajar en el tema de habilidades para la vida.	Como forma de romper el hielo se realizará un juego de adivinar películas, palabras y situaciones. Se comenzará con la adivinanza de las palabras que tendrán que ver con el tema de autoestima por ejemplo: feliz, triste, amor, acompañar. Seguidamente se empezará a dramatizar y adivinar algunas películas tales como: Buscando a Nemo, Los Increíbles, Intensamente y Monsters Inc. Finalmente se dramatizarán situaciones como las siguientes: "Acompañando a un amigo", "Amándome", "Compartiendo con los demás". Después se brindará un tiempo para que las y los chicos elijan qué quieren dramatizar a creatividad de ellas y ellos mismos.	Tiempo: 20 minutos
				Materiales: Ninguno
Recuerdos del taller	Ana Belén Solano y Gabriela Campos	Recordar las temáticas vistas en la sesión pasada. Vincular a las y los participantes para que entre ellos puedan formar el concepto de autoestima.	En un círculo, las y los chicos explicarán un poco lo que realizaron en el taller anterior e intentarán explicar el significado de autoestima (desde como ellas y ellos lo entendieron)	Tiempo: 20 minutos
				Materiales: Ninguno
El diario de...	Gabriela Campos	Plasmar conceptos relacionados con el trabajado durante la sesión desde su propia perspectiva e interiorización. Todo en relación con su mismo contexto social.	Como parte de crear conocimiento y que este sea duradero se planifica la creación de un diario en el que cada chico y chica pueda plasmar sus sentimientos y lo que han aprendido. Durante esta sesión se comenzará el diario con una página que especifique quién soy yo, quién fui cómo quiero ser.	Tiempo: 30 minutos.
				Materiales: Hojas Blancas, lapiceros, pilots, lápices de color.
Cierre: Anda	Ana Belén Solano, Gabriela Campos y Gabriela Núñez.	Energizar el cuerpo y divertirse después de la sesión realizada.	El grupo elegirá al azar a una persona que es el que "la anda" esta persona estará encargada de perseguir a la demás y hacer que los otros "la anden".	Tiempo: 10 minutos
				Materiales: Ninguno

Nombre	Encargada	Objetivo	Descripción	Materiales	Tiempo
Rompehielo: "Escondido"	Gabriela Nuñez	Reunir y energizar al grupo	Jugar escondido en el patio	Ninguno	10 minutos
Esculturas	Ana Belén Solano, Gabriela Nuñez y Gabriela Campos.	Identificar que entienden por autoestima y como la visualizan	Con el uso de plastilina las y los chicos harán una escultura acerca de qué consideran ellos (as) que necesitan para que su autoestima mejore. Al final de la actividad, las y los chicos presentarán y explicarán la obra que realizaron.	Plastilina	30 minutos
Cierre: "Frasas positivas"	Gabriela Campos	Identificar características positivas de cada miembro del grupo	Cada uno debe decirle una característica positiva al que esté a la par.	Ninguno	15 minutos

Nombre	Encargada	Objetivo	Descripción	Materiales	Tiempo
Rompehielo: "Un limón medio limón"	Ana Belén Solano	Energizar y enfocar a la población	Memorizar la canción, el orden y el número de cada uno.	Ninguno	10 minutos
El espejo mágico	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Expresar como se sienten con ellos (as) mismos y comprender cual es su ideal	Que las y los chicos intenten verse en un espejo mágico (que en este momento va a ser una hoja de papel de color) en este espejo escribirán cómo se ven y cómo les gustaría verse. Al momento de terminar, se compartirán los resultados con el resto del grupo.	Hojas de colores, lápices de color, pilots	15 minutos
Cierre: "Mi característica favorita"	Gabriela Nuñez	Reconocer las características que les gustan de si mismos	Cada uno debe indicar de acuerdo a todo lo que vieron en la actividad pasada cual es su característica favorita	Ninguno	15 minutos

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Rompehielo: "Saltando saltando"	Ana Belén Solano	Divertirnos. Retomar la confianza. Reírnos, gozar.	Se pondrán unos cuadros en el suelo acomodados en un cuadrado grande. Seguidamente se dará la consigna en la cual deben saltar uno por uno de lado a lado. Al final, todas y todos los chicos tendrán que trabajar en equipo mientras se divierten jugando.	15 minutos	Papel de colores
Corre dominó	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Retomar conceptos por medio del juego	En una mesa pondremos situaciones y conceptos que hemos visto durante el proceso y daremos inicio con una palabra pegada en la pared, la cual será asociada con uno de los conceptos de la mesa pero con una modalidad de "competencia". De este modo la actividad se realizará como un juego en el, que las y los chicos irán construyendo los conceptos ellas y ellos mismas.	20 minutos	Conceptos impresos
Cierre: "Recordando"	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Brindar un espacio que permita expresar y recordar sentimientos y percepciones acerca del proceso.	Pasando objetos nos pondremos en círculo para conversar acerca de lo que extraño, algo que me gustó y algo que no me gustó acerca de este proceso.	15 minutos	Objetos personales

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Rompehielo: "Hula Hula"	Ana Belén Solano	Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo para poder lograr una meta.	Las y los participantes empezará desde una línea de salida en donde tendrán unas bolitas de tenis que tendrán que llevar hasta un hula hula situado más adelante. Las bolas las tendrán que llevar en medio de sus rodillas y no podrán salirse del hula hula. Gana el equipo con mayor cantidad de bolas dentro del hula hula.	20 minutos	Hula hulas y bolas.
Contando y repasando	Gabriela Campos	Evaluar los conceptos vistos desde el inicio del proyecto.	Las y los participantes se dividirán en 4 grupos. Dentro de estos grupos se repartirán unos casos pequeños relacionados con el tema de habilidades para la vida los cuales serán leídos y explicados por las y los chicos quiénes dirán qué fue lo que se hizo diferente y qué podían cambiar.	20 minutos	Casos impresos
Cierre: "Escoger un personaje"	Gabriela Nuñez	Reconocer con cuales actitudes se identifican	Se les pide que escojan un personaje de los casos y que describan porque lo escogieron	15 minutos	Ninguno

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Rompehielo: "Veó Veó"	Ana Belén Solano	Empezar a reconocer su cuerpo, sus características físicas y prepararlos para dibujar sus siluetas	Las facilitadoras decían veó veó y describían a alguno de las o los niños y ellos debían adivinar quien era.	10 minutos	Ninguno
Termometro	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Evaluar el nivel de disfrute y aprendizaje resultado de la fase III.	Dibujar en cartulinas un "termómetro", que será la silueta del cuerpo. Algunas partes de la silueta se deben identificar con medidas porcentuales: 10%, 30%, así sucesivamente. Ellas y ellos deben pintar o rellenar su cuerpo hasta el porcentaje que deseen según su criterio con respecto al aprovechamiento de los talleres.	50 minutos	Papel periódico y pilotes de colores
Cierre: "Ronmacarrón"	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela	Explorar las emociones generadas por la sesión.	Jugar ronmacarrón y quien va perdiendo debe mencionar como se sintió en la sesión de hoy	20 minutos.	Ninguno

Nombre	Coordinadora	Objetivo	Descripción	Tiempo	Materiales
Rompehielo: "Globo no te caigas"	Gabriela Nuñez	Fomentar la comunicación asertiva y la cooperación.	Se hace una fila y ponen una bomba inflada entre el pecho y la espalda de cada persona. Deben avanzar hasta una meta sin que se caigan los globos. Se les dice que tienen una tarea como grupo que somos y vamos a ver si la logran superar, que si a alguno se le cae el globo pierden todos no solo uno.	20 minutos	Globos
Memorias	Ana Belén Solano, Gabriela Campos, Gabriela Nuñez	Monitorear actividades realizadas	Para el inicio de la actividad se formará un círculo, en el centro se tendrán fotos de los talleres realizados durante la fase 3. Las fotos tendrán como objetivo traer a la memoria conocimientos adquiridos, vivencias, sentimientos que se despertaron a lo largo de este tiempo.	25 minutos	Fotos de los talleres.
Cierre: "Círculo de paz"	Ana Belén Solano	Brindar un espacio que les permita conversar sobre como se sintieron y compartir que fue lo más que gustan y recordar sentimientos y percepciones acerca del proceso.	Utilizar un objeto y rotarlo, cada persona que tiene el objeto en su mano debe indicar que fue lo que más le gustó del taller de hoy.	10 minutos	Objetos personales

Anexo 6. Instrumento para el monitoreo. Bitácora de trabajo

Bitácora de trabajo del proyecto							
Fecha:		Tipo de trabajo de realizado	Individual	Grupal	Lugar:		
Objetivo/ Propósito de la sesión:							
Temáticas:							
Facilitador/a:							
Duración prevista		Duración Efectiva		Nº de participantes previstos		Nº de participantes efectivos	
Materiales y equipos requeridos							
Actividad Planeada				Informe del desarrollo de la actividad			
Conclusiones:							

Anexo 7. Instrumento de monitoreo. Ficha bibliográfica

Revisión Bibliográfica	
Nombre:	Tipo de fuente:
Autor/a:	Año:
Descripción:	
Principales Hallazgos:	
Bibliografía:	

Anexo 8. Instrumento para el monitoreo, memoria Grupal:

Memoria grupal	
Número del grupo con el que se trabaja.	
Fecha actual	
Fecha de la sesión que se analiza	
¿Qué recuerdan que se hizo?	
Actividades favoritas	
Actividades que desearían repetir	
Actividades que no les gustaron	
¿Qué aprendieron?	
En alguna situación de la vida diaria en la última semana, ¿han puesto en práctica eso que aprendieron?	

Anexo 9.

Actividad de las cajas.

Se llevaron videos para mostrarles a las y los chicos sobre las diferentes habilidades para la vida. Al finalizar cada video, se abrió el espacio para que se comentara sobre los mismos y sobre experiencias similares que tuvieron. Se les pedía que aquello que no quisieran contar en voz alta, pudieran escribirlo en un papel y depositarlo en unas cajas que estaban decoradas y forradas como alcancías, solo con un agujero para que entraran los papeles. De esta forma se pudieron identificar algunas habilidades que debían fortalecerse.

Anexo 10.

Actividad de las Estrellas.

Se le otorgó a cada persona un papel en forma de estrella, se les pidió que lo decoraran y luego que lo rotaran en círculo. Cada persona debía escribirle características positivas a la persona dueña de la estrella.

Esta actividad permitió identificar la forma en la que recibían cumplidos pero a la vez, unificar al grupo, creando un lazo que poco a poco permitiera trabajar a profundidad las temáticas.

La actividad les gustó mucho y se sintieron muy felices de las cosas que las demás personas les escribieron.

Anexo 11.

Fichas resumen de Bibliografía consultada:

Título	Link/Bibliografía	Resumen
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA ORIENTADAS AL DESARROLLO DE LA JUVENTUD	<p>Publisher Jacobs Foundation Zurich Switzerland 2011. vol 1</p> <p>http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Evaluacion_de_habilidades_para_la_vida.pdf</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué son las HPV? pag. 10 ● Otras definiciones pag. 29 ● ¿Cuáles son? pag. 13 ● Seguimiento y evaluación de HPV pag. 32 ● Indicadores para las HPV pag 35,36,37 <ul style="list-style-type: none"> ● El trabajo con niños y jóvenes en actividades de seguimiento y evaluación que implican participación pag 60 ● Evaluación de impacto pag 80
Guía de sesiones HABILIDADES PARA LA VIDA Para organizaciones juveniles	<p>http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparaavidaguiadesesiones.pdf</p> <p>Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, editorial: cedro APARICIO GUTIERREZ M, sin fecha</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades para la vida y su competencia. pag 6 ● Los tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje pag 7 ● Consideraciones previas a las sesiones. pag 10 ● Perfil del facilitador. pag. 11 ● Guía de sesiones estructuradas pag 13 a 35 ● Técnicas de animación pag 36 ● Técnicas de análisis pag 38 ● Técnicas para reforzar el conocimiento pag 43
PROYECTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES ZONA SAN CRISTOBAL SUR: "PREPÁRATE PARA LA VIDA: ALIMENTA TU CUERPO Y TU MENTE"	<p>YAMILE ANDREA VIANA OSORIO LILIAM LIMA ANAYA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA FACULTAD DE MEDICINA DEPARTAMENTO DE NUTRICIÓN HUMANA ESPECIALIZACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN EN PROMOCIÓN DE LA SALUD BOGOTÁ D.C 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Características físicas y sociales de niños y adolescentes pag 18 ● Qué son y cuáles son las HPV pag 22 ● Principales HPV pag 26 y sus conceptos
PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA INFANCIA TEMPRANA (La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil)	<p>Ellen McGinnis - Arnold P. Goldstein</p> <p>Unión Temporal: Centro persona y Familia – Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR</p> <p>sin fecha</p>	<p>Basado en la habilidad psicosocial</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Importancia pag 5 ● Los 4 modelos para la enseñanza de Habilidades psicosociales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Modelaje pag 17 ○ Juegos de roles pag 21 ○ Retroalimentación sobre el desempeño pag 23 ○ Entrenamiento en la transferencia de conductas pag 29 ● Habilidades prosociales: pag 34 ○ Habilidades Sociales Básicas ○ Destrezas Relacionadas con la Escuela ○ Habilidades para Hacer Amistades ○ Habilidades para el manejo de los Sentimientos ○ Alternativas ante la Agresión ○ Destrezas para el manejo del Estrés ● Cómo trabajar cada una de ellas

<p>Las habilidades sociales en el currículo</p>	<p>Monjas, M. I., & González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: Secretaria General Técnica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● habilidades sociales definidas como «las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria» (Monjas, 1993, pág. 29) ● El autoconcepto «es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad» (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991, pág. 24). ● Dentro del tema que nos ocupa, es preciso indicar que el autoconcepto se forma a partir de las propias experiencias de éxito y fracaso, y en las relaciones con el medio de acuerdo a las opiniones de los otros respecto a nuestras características y nuestra conducta, y gracias al acceso a capacidades psicológicas crecientes (Haeussler y Milicic, 1996). Pag 25
<p>Educando desde una pedagogía de la ternura</p>	<p>Cussiánovich, A. (2005). Educando desde una Pedagogía de la Ternura. Perú.</p>	<p>Una pedagogía de la ternura está llamada a repensar el poder que en toda relación se ejerce en un sentido u otro. Esa es condición indispensable para referirnos a la ternura como virtud política, es decir, llamada a trascender los límites de la relación interpersonal, familiar e intentar fecundar el quehacer político. De no ser así, se produce una reducción de graves consecuencias en lo que la pedagogía está llamada a significar como componente de los procesos de transformación social.pág 10</p>

Anexo 12.

Entrevistas a expertos:

Nombre: Susana Garita Acuña

Profesión: Psicóloga

Lugar de trabajo: Psicóloga infantil en la escuela Saint Nicholas

Fecha: 03 de diciembre de 2019

3. **Podría describir ¿Cuál es su experiencia de trabajo con personas menores de edad en condición de abandono?**

Las oportunidades en las que he coincidido al trabajar con población menor de edad en abandono han sido pocas, sin embargo cada experiencia está siempre acompañada de gran responsabilidad pues le significa a uno como profesional el correcto actuar con dicha población velando por el cumplimiento de los derechos y las necesidades vitales durante el abordaje. En mi experiencia realice el abordaje de tipo terapéutico por casos de acceso a las adecuaciones curriculares académicas y situaciones de violencia intrafamiliar.

4. **¿Cuáles han sido las características de la población en condición de abandono con la cual ha trabajado? (edad, género, cantidad de tiempo del trabajo conjunto, cantidad de personas)**

Las edades de los menores de edad comprendían de los 8 a los 11 años, de género variado, los abordajes según cada caso variaban en tiempo desde los 2 meses hasta los 6 meses según el objetivo del abordaje y de tipo interdisciplinario con otros profesionales en el área de trabajo social y área de la salud

5. **¿Cuáles han sido sus responsabilidades u objetivos de trabajo junto con esta población?**

Dependiendo del caso los objetivos podían ser diagnósticos de carácter educativo facilitando las recomendaciones de adecuaciones curriculares o bien abordaje preventivo y reporte cuando correspondía por situaciones y riesgo ante casos de situaciones de violencia.

6. **Si ha trabajado con niñas y niños de 9 a 12 años, ¿Desde qué metodología ha trabajado y qué temas se han trabajado?**

Las metodologías utilizadas fueron de tipo sistémico, terapia de juego y modelo cognitivo conductual cuando el caso así lo requería.

Los temas variaban desde auto estima, procesos de aprendizaje, técnicas de estudio, disciplina y manejo de límites, comunicación efectiva.

7. ¿Cuál metodología de trabajo recomendaría para el abordaje de temas como habilidades para la vida?

La metodología que puede ser funcional desde mi experiencia laboral es la cognitiva conductual pues permite que el aprendizaje sea instaurado y por medio de aprendizaje programado.

8. ¿Qué herramientas o tipo de actividades considera que son esenciales para el trabajo participativo con población en condición de abandono y de edades entre los 9 y 12

De igual manera cada caso debe ser estudiado para identificar las necesidades específicas. De manera general se podrían mencionar algunas habilidades que deben ser reforzadas o desarrolladas en algunos casos:

- Autoestima y validación.
- Manejo asertivo de emociones (inteligencia emocional)
- Habilidades de comunicación
- Resolución asertiva de conflictos
- Toma de decisiones
- Empatía
- Manejo de estrés
- Desarrollo de habilidades y destrezas.

9. ¿Cuáles características debe tener una facilitadora o facilitador de procesos con esta población?

Es indispensable el manejo y conocimiento de la ley respecto a casos de violencia y situaciones de riesgo así como saber activar los protocolos que correspondan, el facilitador debe ser empático y mediador, deberá contar con habilidades pedagógicas, resolución asertiva de conflictos y pensamiento crítico.

10. ¿Podría identificar características comunes en esta población?

La población que se desarrolla con características de abandono se caracteriza por presentar vulnerabilidad, abandono en alguna o varias necesidades fundamentales, dificultad de acceso a los servicios básicos, violencia, desestructuración familiar, bajo nivel educativo y pocas habilidades sociales y de resolución de conflictos.

Nombre: Katherine Mesén Calderón

Profesión: Psicóloga

Lugar de trabajo: Psicóloga Aldeas Infantiles SOS

Fecha: 26 de octubre de 2019

1. Podría describir ¿Cuál es su experiencia de trabajo con personas menores de edad en condición de abandono?

Trabaje en Aldeas Infantiles SOS (AISOS), ONG alternativa de protección para personas menores de edad que han perdido el cuidado parental durante dos años y medio. Específicamente en el Programa SOS Joven, alternativa especializada en la protección de personas menores de edad de 14 a 17 años de edad. Mis labores eran como psicóloga de las personas menores de edad, facilitadora de dinámicas de la casa, apoyo a las personas encargadas de cuidado, encargada del área de protección infantil.

2. ¿Cuáles han sido las características de la población en condición de abandono con la cual ha trabajado? (edad, género, cantidad de tiempo del trabajo conjunto, cantidad de personas)

En Aldeas Infantiles se reciben niñas y niños desde el año de edad, la lógica es que se protege el vínculo de hermanos, así que se reciben grupos de hermanos. Son niñas, niños y adolescente que a su corta edad han experimentado todas las formas de violencia existentes, con un alto número de situaciones de abuso sexual hacia las niñas y adolescentes. A nivel de AISOS hay más niñas en situación de protección, debido a que experimentan una mayor vulnerabilidad, pues no solo son PME, sino también mujeres. La mayoría de adolescentes que se encuentran en una alternativa de protección pasan ahí la mayor parte de su infancia, niñez y adolescencia, pues las familias no logran los cambios establecidos a nivel de PANI para recuperar la tutela de sus hijos, por lo que se procede a

declaratoria de abandono, que son también declaratorias de una vida de institucionalización, lo cual deja huellas indelebles en las vidas de estas personas.

3. ¿Cuáles han sido sus responsabilidades u objetivos de trabajo junto con esta población?

Específicamente en el Programa SOS Joven, alternativa especializada en la protección de personas menores de edad de 14 a 17 años de edad. Mis labores eran como psicóloga de las personas menores de edad, facilitadora de dinámicas de la casa, apoyo a las personas encargadas de cuidado, encargada del área de protección infantil.

El trabajo de la persona profesional en psicología en este espacio, se encuentra muy lejos de lo objetivo, por lo que una de las principales responsabilidades es convertirse en las redes de apoyo (familia) de estas personas que muchas veces no tienen a nadie.

4. Si ha trabajado con niñas y niños de 9 a 12 años, ¿Desde qué metodología ha trabajado y qué temas se han trabajado?

NA

5. ¿Cuál metodología de trabajo recomendaría para el abordaje de temas como habilidades para la vida?

He trabajado el tema de HpV con esta población y las metodologías participativas, educación popular, y pedagogía de la ternura, son los elementos más funcionales en estos procesos.

6. ¿Qué herramientas o tipo de actividades considera que son esenciales para el trabajo participativo con población en condición de abandono y de edades entre los 9 y 12?

Las actividades Lúdicas, al aire libre, espacios de confianza y que permitan la generación de vínculos afectivos. Si no hay vínculo no hay proceso, y este es el mayor reto.

7. ¿Cuáles características debe tener una facilitadora o facilitador de procesos con esta población?

Enfoque de DDHH, enfoque de género, conocimientos en teoría del vínculo y el apego, así como secuelas del trauma infantil.

En características personales, capacidad para establecer vínculo, la posibilidad de permitirle a la otra persona sentirse segura, energía para realizar con dinamismo todas las actividades propuestas.

8. ¿Podría identificar características comunes en esta población?

Niñas, niños y adolescentes que han sufrido violencia física, sexual, psicológica, patrimonial y negligencia.

Sus posibilidades de generar vínculos sanos suelen ser limitadas.

Reacciones abruptas ante las crisis, pobre control de impulsos, debido a las múltiples secuelas del trauma, hay una pobre autoregulación y autocontrol.

Ideación suicida, variada toma de psicofármacos.

Resiliencia, en medio de todas las dificultades que atraviesan siguen sus vidas.

Nombre: Andrey Rivera Brizuela.

Profesión: Psicólogo

Lugar de trabajo: Psicólogo del PANI

Fecha: 20 marzo de 2020

1. Podría describir ¿Cuál es su experiencia de trabajo con personas menores de edad en condición de abandono?

R/ Voluntariado en el Pani Tibás por 3 meses con los niños del hogar.

2. ¿Cuáles han sido las características de la población en condición de abandono con la cual ha trabajado? (edad, género, cantidad de tiempo del trabajo conjunto, cantidad de personas)

R/ Niños provenientes de hogares disfuncionales.

Edades de los niños: desde 1 año a 17 años

Género: hombres y mujeres.

Tiempo trabajo: 3 meses.

Cantidad personas: 15 aproximadamente.

3. ¿Cuáles han sido sus responsabilidades u objetivos de trabajo junto con esta población?

R/ Brindar soporte emocional, trabajar el manejo emociones, cuadros ansiedad crónica, depresión.

4. Si ha trabajado con niñas y niños de 9 a 12 años, ¿Desde qué metodología ha trabajado y qué temas se han trabajado?

R/ Desde el enfoque holístico ya que tenía que ajustarme a ellos según su estado emocional, o bien presentan desfases a nivel emocional de acuerdo a su edad cronológica, problemas cognitivos, y situación de abandono.

5. ¿Cuál metodología de trabajo recomendaría para el abordaje de temas como habilidades para la vida?

R / No hay una "metodología única" primero que todo recomiendo conocer a cada niño (a) antes de establecer un método trabajo, luego no abordar solo la parte psicológica desde el inicio ya que primero se debe establecer la empatía y un vínculo con el niño o niña y luego establecer un plan de trabajo según las necesidades de cada persona.

6. ¿Qué herramientas o tipo de actividades considera que son esenciales para el trabajo participativo con población en condición de abandono y de edades entre los 9 y 12?

R/ Igual que en la respuesta anterior, esta población es vulnerable y presentan necesidades muy particulares, por lo que no se puede adaptar al niño a una metodología específica, es el profesional quien debe adaptarse a las necesidades de cada niño o niña.

7. ¿Cuáles características debe tener una facilitadora o facilitador de procesos con esta población?

R/ Los facilitadores deben tener conocimientos del desarrollo del niño tanto físico, emocional, cognitivo y cognoscitivo.

8. ¿Podría identificar características comunes en esta población?

R / Retraso cognitivo, en el desarrollo físico, problemas emocionales y de conducta, problemas de manejo de emociones, ansiedad, depresión, conductas precoces drogas y de alto riesgo.

Anexo 13:

Cuadro Resumen Diarios de Campo:

Fecha	Descripción
7 de Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 horas aproximadamente • Quienes asistieron: todas las personas que viven en el Hogar • Objetivos: realizar una observación de cómo es el día a día de los chicos y chicas del Hogar • Alcances: se conoció de manera más personal a la población específica con la que se iba a trabajar. Se observó la rutina, las interacciones entre ellos y ellas, los conflictos que se presentan y se habló con Doña Melba, quien nos comentó la cantidad de responsabilidades que tiene en su día a día con todos los chicos y chicas. • Dificultades: las personas que no tienen clases se levantan más tarde y tardan mucho en alistarse. Puede ser que esto sea un problema cuando se trabaje semanalmente. • Observaciones: las y los chicos tienen responsabilidades en la casa y doña Melba impone límites. En su mayoría buscan estar solas/os. Estamos emocionadas, nos encantó la casa y nos ilusionó la cantidad de espacios que tenemos para trabajar. Estamos nerviosas porque es un proceso muy largo y no sabemos si nos van a aceptar. • Resultados: obtuvimos la primera observación y se pudieron identificar espacios para realizar los talleres y distintas actividades de las cuales gusta la población
21 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora. • Quienes asistieron: la población meta del proyecto • Objetivos: motivar a las y los participantes a empezar este proceso y realizar una segunda observación durante el tiempo de juego • Alcances: se logró conseguir la atención y el interés de la población. Además se logró conocer un poco más a la población participante. • Dificultades: el grupo no es muy unido y presentan actitudes agresivas unos con otros • Observaciones: buscan actividades individuales la mayoría del tiempo. Las peleas y los apodosos son frecuentes principalmente entre los hombres. La facilitadora que asistió se sintió muy emocionada porque les gustaron las invitaciones pero les gusta mucho estar solos entonces nos da miedo no poder lograrlo. • Resultados: se lograron identificar las actitudes e interacciones durante el juego, la competitividad y el aislamiento, ¿será esto una limitante para nuestro proceso?

28 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora y 10 minutos. • Quienes asistieron: Natasha, Slim, Dylan, Vanessa, Mario, Johny, Nayelys y Nicole. • Objetivos: lograr la unión y la conformación grupal. • Alcances: inicio de la conformación del grupo y las reglas bajo las que se va a trabajar. • Dificultades: llegada tardía debido al tráfico, a partir de aquí se acuerda acudir al lugar más temprano. El tiempo para el taller es muy limitado. Las y los chicos son tímidos y tienen actitudes y expectativas muy distintas. • Observaciones: los chicos algunas veces le hacen caso a las chicas, estas son más maduras. • Resultados: identificamos nuestros miedos a que no regresen, a que no participen y a no tener todo lo que pasa planificado y bajo control.
30 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora 40 minutos • Quienes asistieron: Natasha, Slim, Dylan, Vanessa, Mario, Johny y Nayelys. • Objetivos: retomar lograr la conformación grupal y el sentido de pertenencia • Alcances: cuando se incumplen las reglas podemos volver a ellas para lograr un manejo de grupo apropiado. Se empieza a trabajar un poco la parte de autoestima. Logramos ser aceptadas y una conformación de grupo más sólida. Estamos muy emocionadas. • Dificultades: pelea por materiales, no les gusta tanto compartir • Observaciones: les encanta cuando se habla de sus características positivas. Se debe buscar otras formas de trabajar autoestima porque no lo hablan. • Resultados: nos damos cuenta que su autoestima está lastimada, no saben cómo reaccionar a los cumplidos.
4 de junio	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora y 40 minutos • Quienes asistieron: Natasha, Slim, Vanessa, Mario, Johny, Nayelys, Nicole y Ana. • Objetivos: conocer más a profundidad a la población, sus vivencias, intereses y empezar a indagar en las habilidades para la vida. • Alcances: descartar espacios y actividades según características de la población • Dificultades: poca concentración a la hora de trabajar al aire libre. Les da vergüenza mostrar sus actitudes o preferencias. También se pudo ver que en la realización del árbol de problemas las mujeres no dejaban a los hombres participar. • Observaciones: las actividades fueron bien recibidas y generaron un cambio tanto en la participación como en el lenguaje corporal • Resultados: se mostró mayor grupalidad, debido a que incluyeron incluso a los que no estaban

6 de junio	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora • Quienes asistieron: todo el grupo. • Objetivos: continuación del árbol de problemas e implementar una actividad nueva buscando la aceptación o no por parte del grupo. • Alcances: se descubrió hasta el momento una de las actividades de mayor interés para la población. • Dificultades: las y los niños se atrasan mucho por lo que los talleres deben acortarse. Se pudo ver que no les gusta hablar por lo que se piensa en buscar actividades menos invasivas a la hora de compartir información. • Observaciones: nos afecta mucho que lleguen tarde y se reduzca el tiempo para realizar las actividades planteadas. • Resultados: lograron identificar las causas de sus problemas y que les cuesta compartir no sólo lo material, sino también sus emociones.
11 de junio	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 y 40 minutos • Quienes asistieron: Todo el grupo. • Objetivos: finalizar el árbol de problemas e indagar el conocimiento que tienen acerca de que son las habilidades para la vida • Alcances: profundización y reconocimiento de las problemáticas vivenciadas por la población dentro del árbol de problemas. • Dificultades: evitan hablar de situaciones y vivencias más personales y difíciles. • Observaciones: durante el árbol de problemas se denotan problemáticas cotidianas o no tan “difíciles” haciendo referencia a otras problemáticas más internalizadas. • Resultados: los videos y las cajas permitieron entender la empatía y la asertividad y verla reflejada en su cotidianidad, entienden que hacen cosas que no les gustan pero a su vez sienten que no pueden dejar de hacerlo.
13 de junio	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 hora • Quienes asistieron: Mario, Dylan, Natasha, Johnny y Nayelis • Objetivos: realizar la observación no participante • Alcances: pudieron ejercer de manera ordenada y respetuosa la autonomía que se les brindó • Dificultades: • Observaciones: al inicio de la sesión las y los niños tuvieron una discusión muy grande por ver quién jugaba primero y no se respetaba el turno de los demás. Sin embargo, en poco tiempo las y los participantes lograron organizarse ellos mismos para resolver esta situación por lo que no resultó ser un problema muy grande. • Resultados: Se cumplió el objetivo de la observación
25 de junio	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 horas y 40 minutos • Quienes asistieron: toda la población

	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos: finalizar la fase diagnóstica e indagar experiencias y vivencias sobre manejo de conflictos, trabajo en equipo, autoestima y la tolerancia a la frustración.• Alcances: se detectó que de las habilidades para la vida que se trabajaron la más comprometida es la autoestima.• Dificultades: se les dificulta hablar desde su propia vivencia• Observaciones: el tema de la autoestima generó sentimientos de angustia y tristeza en algunos de los (as) participantes• Resultados: se finalizaron los talleres diagnósticos.
--	--

Consentimiento Informado:



Consentimiento Informado

Nuestros nombres son Gabriela Campos Mora, Gabriela Núñez Fonseca y Ana Solano Orozco; estamos realizando un proyecto llamado **Fortalecimiento de habilidades para la vida en un grupo de niñas y niños que residen en el Hogar Casa de Pan**. El mismo corresponde al Trabajo Final de Graduación para obtener la Licenciatura en Psicología. Para esto, se efectuará un trabajo con los niños (as) del hogar; a continuación se detallan sus objetivos, beneficios y requerimientos con el fin de que se autorice su participación.

De antemano se agradece la confianza para permitirles a las y los niños participar durante las distintas etapas del proyecto. El mismo corresponde al trabajo final de graduación para obtener la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional, su coordinación estará a cargo de la profesora Lucía Camacho Soto.

El objetivo de este proyecto es fortalecer las habilidades para la vida en un grupo de niñas y niños entre los 10 a 12 años de edad que residen en el hogar Casa de Pan. Entre las habilidades para la vida que se pretenden trabajar están las siguientes:

- **Habilidades sociales:** abarcan aspectos de la comunicación, negociación, aspectos interpersonales, cooperación y empatía.
- **Habilidades Cognitivas:** toman en cuenta habilidades de toma de decisiones/solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternativas para los problemas, pensamiento crítico, análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales, autoevaluación y clarificación de valores.

- Habilidades para el control de las emociones: control del estrés, control de sentimientos, habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

Para el cumplimiento del proyecto, se trabajará en tres fases que tendrán una duración total de 1 año, que consisten en lo siguiente:

1. Diagnóstico de necesidades: se pretende indagar cuáles son las habilidades para la vida que podrían reforzarse en los niños. Para esto se efectuarán entrevistas a las y los funcionarios del hogar y a algunas y algunos niños, observaciones participativas con los niños (as), talleres participativos con distintas actividades lúdicas y un test para evaluar habilidades para la vida.
2. Diseño de la estrategia para potenciar de las habilidades: revisión bibliográfica y entrevistas a expertas y expertos en el tema de habilidades para la vida y en trabajo con población infantil.
3. Implementación del plan de acción: esta fase se llevará a cabo por medio de talleres participativos compuestos por actividades lúdicas, en las que se pueda elaborar y jugar a la vez, de esta forma se espera que los niños (as) se diviertan y a la vez construyamos conocimiento juntas y juntos.

Uno de los requerimientos por parte de la población con la que se trabajará es que se dedique al menos cuatro horas por semana para trabajar, ya sea en los talleres lúdicos o en alguna otra actividad que se mencionó anteriormente; estas cuatro horas pueden ser utilizadas entre semana o fines de semana.

Es importante mencionar que toda la información que se encuentre en el proyecto será manejada de forma confidencial. Para garantizar la total confidencialidad la identidad de las personas, se utilizarán seudónimos en los documentos o informes escritos así como en presentaciones orales del mismo. Estos datos serán utilizados sólo con fines académicos para la redacción del documento de TFG.

La participación de los niños (as) es voluntaria y si en algún momento lo deciden pueden dejar de participar sin tener ninguna repercusión o consecuencia.

Algunos de los beneficios que tendrá la población con la que se realizará el proyecto serán el desarrollo de herramientas para enfrentar situaciones adversas, ya sea en el presente o en el futuro, a partir de las habilidades para la vida que se

fortalecerán, se pretende generar un empoderamiento de los niños (as), autoconocimiento, autonomía, confianza en ellas y ellos mismos, la capacidad para formar lazos afectivos con otras personas, entre otras cosas.

Como cualquier intervención que se realiza con las personas, existen algunos riesgos, algunos de los que se pueden encontrar durante la realización de este proyecto son: que la población no quiera participar y que tenga que realizar algún esfuerzo importante para poder dedicarle dos horas semanales a las actividades a realizar.

En caso de tener alguna pregunta sobre el proyecto, en cualquier momento de la ejecución del mismo, se puede contactar a la tutora o supervisora del proyecto, la docente Lucía Camacho al teléfono 83026729, o al correo electrónico camachosotolucia@gmail.com. También se puede contactar a las facilitadoras Gabriela Núñez al número 83011634, Ana Belén Solano al 83023261 o Gabriela Campos al 83120334.

Con la firma de este documento, se afirma que se ha leído la información anterior sobre las características del proyecto y se autoriza que los niños (as) de 10 a 12 que viven en Casa de Pan participen del mismo. También, se han clarificado todas las dudas y se entregó una fotocopia de este consentimiento. Se entiende que se mantendrá confidencialidad y que la participación es voluntaria.

Nombre de quienes autorizan
a las y los niños a participar.

Cédula:
Fecha:
Firma:

Nombre, cédula y firma del o la testigo.