

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DIENTE DE LEON

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO
– IDEP–**

**UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ESPECIALIZACIÓN EN DESARROLLO INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR**

**INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL
AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS
LOCALIDAD 3 SANTA FE**

INFORME FINAL DE INVESTIGACION

BOGOTA, 2005

UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA

**Investigadora Principal
Carmen Cecilia Galvis de Romero**

**Asistente de Investigación
Leonor Moya Luque**

**Auxiliares de Investigación
Andrea Garcés Moya
Germán Morales Hernández**

**Pasante de Investigación
Yesica Mariana Galeano Bonilla**

I.E.D. AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS

**Rector
Marcos Espitia**

**Coordinadora Académica
Esilda Tejeda**

**Orientadora
Liseroly Castañeda**

**Docentes
Leonor Jiménez
Ana Isabel Guzmán**

74 niños y niñas de tercero de primaria

Bogotá, 2004

TABLA DE CONTENIDO

| CONTENIDO | Pág. |
|--|------|
| 1 CARACTERIZACION DEL CONTEXTO Y LA POBLACIÓN | 11 |
| 2. MARCO TEORICO | 21 |
| 2.1 RESILIENCIA | 25 |
| 2.1.1 Concepto | 25 |
| 2.1.2 Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia | 27 |
| 2.1.3 Atributos de la resiliencia | 32 |
| 2.1.4 Escuela y resiliencia | 37 |
| 2.2 CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN EL PROCESO DE PROMOVER LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS RESILIENTES | 51 |
| 2.2.1 Autoestima | 51 |
| 2.2.2 Auto concepto | 52 |
| 2.2.3 Auto conocimiento | 52 |
| 2.2.4 Auto aceptación | 52 |
| 2.2.5 Tolerancia | 52 |
| 2.2.6 Transformación de conflictos | 53 |
| 2.2.7 Trabajo en equipo | 55 |
| 3. METODOLOGÍA | 56 |
| 3.1 MODELO INVESTIGATIVO | 56 |
| 3.1.1 Aplicaciones cualitativas | 57 |
| 3.1.2 Aplicación experimental o de intervención | 58 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.2 | DEFINICION DE VARIABLES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 58 |
| 3.2.1 | Variable independiente | 59 |
| 3.2.2 | Variable dependiente | 59 |
| 3.2.3 | Categorías de análisis | 60 |
| 3.3 | PROCEDIMIENTO | 61 |
| 3.4 | TECNICAS E INSTRUMENTOS | 63 |
| 3.5 | BATERIA DE PRUEBAS PROYECTIVAS | 63 |
| 4 | PROPUESTA PEDAGÓGICA | 64 |
| 4.1 | TALLERES | 67 |
| 4.1.1 | RELACION FUNCIONAL ENTRE LOS TALLERES | 75 |
| 4.2 | ANALISIS DE PROCESO | 87 |
| 5 | PRESENTACION Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 102 |
| 5.1 | ANALISIS DEL DESEMPEÑO ESCOLAR | 102 |
| 5.2 | ANALISIS DE FACTORES PERSONALES | 105 |
| 5.2.1 | Confrontación de resultados pretest-postest | 105 |
| 5.2.2 | Análisis cualitativo de los resultados de la aplicación de las pruebas Proyectivas a niños y niñas. | 109 |
| 5.3 | ILUSTRACION CON CASOS ESPECIFICOS | 111 |
| 5.4 | ANALISIS CUALITATIVO EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE FACTORES NO DETECTABLES EN LAS PRUEBAS APLICADAS | 121 |
| 6 | CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS | 127 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 131 |
| | ANEXOS | |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|--|------|
| Cuadro 4.1 TALLERES POR CATEGORIAS DE ANALISIS | 82 |
| Cuadro 5.1 ANÁLISIS ESTADISTICO DE RESULTADOS PRE-TEST POST-TEST PARA NIÑOS DE TERCER DE GRADO DE BASICA PRIMARIA DE LA IED AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS | 102 |
| Cuadro 5.2 FRECUENCIAS Y RASGOS SIGNIFICATIVOS DE LAS PRUEBAS PROYECTIVAS DE ACUERDO A LAS CATEGORÍAS ESTABLECIDAS | 106 |

R.A.E.

PROYECTOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA QUE DESARROLLEN ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN LA ESCUELA Y EL AULA PARA PROMOVER PROYECTOS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE VULNERABILIDAD.

TITULO: HACIA LA CONSTRUCCION DE NIÑOS Y NIÑAS “DIENTE DE LEON”

AUTORES: investigadora principal: Carmen Cecilia Galvis de Romero, asistente de Investigación: Leonor Moya Luque, auxiliares de investigación: Andrea Garcés Moya, Germán Morales Hernández, pasante de investigación: Yesica Galeano Bonilla.

AUTOR CORPORATIVO: Universidad INCCA de Colombia

FECHA: 2004

PALABRAS CLAVES: vulnerabilidad, riesgo, resiliencia, fortalecimiento personal, autoestima, autoconocimiento, autoaceptación, tolerancia, transformación de conflictos, trabajo en equipo, empatía, responsabilidad personal, exclusión escolar.

TIPO DE TRABAJO: Investigación

DESCRIPCION: Investigación acción participante en la cual se diseñó e implementó un programa de fortalecimiento personal con 74 niños y niñas cursantes de tercero de primaria en la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, con el fin de mejorar sus aprendizajes de matemáticas y lenguaje.

FUENTES: varias

CONTENIDO: El documento consta de una introducción en la cual se justifica la investigación y se especifican las intencionalidades de la intervención; la caracterización del contexto y la población; el marco teórico que comprende los conceptos de resiliencia, vulnerabilidad, riesgo, autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, autoimagen, tolerancia, transformación de conflictos, trabajo en equipo, responsabilidad personal, exclusión escolar, pedagogía del éxito; la metodología que comprende el modelo investigativo en el que se mezclan métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, se definen variables y categorías de análisis; la propuesta pedagógica que comprende los talleres implementados y el análisis de proceso; la presentación y análisis de resultados que comprende el análisis del desempeño escolar, el análisis de factores personales y el análisis cualitativo de factores no detectables en las pruebas aplicadas; las conclusiones y sugerencias y por último la bibliografía.

CONCLUSIONES: Las condiciones de vida familiares, escolares y sociales de los niños de la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, generan dificultades que afectan sus aprendizajes. Pero cuando un grupo de niños y niñas de tercero de primaria que viven en condiciones de vulnerabilidad familiar, social y escolar participan durante un año lectivo en un programa de fortalecimiento personal tendiente a construir resiliencia, mejoran sus aprendizajes en matemáticas y lenguaje, presentan comportamientos asertivos y crecen en su autoestima.

INTRODUCCIÓN

La situación en la que se encuentran muchos niños y niñas de Bogotá, es el reflejo de la situación que vive el país, los grandes contrastes entre quienes poseen bienes y por lo tanto altos niveles de calidad de vida, al lado de otros sectores menos favorecidos, en donde se concentran grandes grupos humanos en su mayoría menores de edad, víctimas de la pobreza, la marginalidad y el desplazamiento forzado entre otros. Estos últimos, pequeños ciudadanos, sufren las consecuencias de esta situación, colocándose en condiciones de vulnerabilidad, entendida para este estudio como una situación personal y social de riesgo y deterioro, ocasionada por factores de orden familiar y cultural que hacen que el niño o niña no pueda aprovechar oportuna y eficazmente de las condiciones que le ofrece el entorno para su supervivencia, en este caso de la educación que ofrece el sistema escolar.

Los niños y niñas, de estos sectores, se encuentra en estados de inseguridad, indefensión o riesgo especial y aunado a ello son partícipes de una compleja problemática psicosocial, expresada en una alta frecuencia de maltratos y abusos por parte de los mayores y en problemas tales como el fracaso escolar frecuente, el abandono del hogar y la escuela y la entrada al rebusque y por ende al trabajo desde edades tempranas.

Lo anterior lleva a la búsqueda de soluciones para estas niñas y niños, con acciones desde la institución educativa, dirigidas a ayudarles a superar lo efectos de estas condiciones, a hacerse agentes de sus propios derechos, a aprovechar las oportunidades en la promoción de sus potencialidades, para así participar en la construcción de un presente digno y, especialmente de un futuro mejor.

La Universidad INCCA de Colombia, en cumplimiento de su misión institucional, consciente de su alianza con los sectores menos favorecidos de la población y del compromiso social establecido para efectos de su proyección ante la comunidad, ha venido trabajando con sectores marginales en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que estos enfrentan. Es por ello, que en los últimos años ha desarrollado una serie de actividades a partir de las prácticas profesionales de estudiantes de Psicología, Educación Preescolar, y de la Especialización en Desarrollo Infantil con énfasis en educación de niños en condiciones de alto riesgo, en la comunidad de los Laches, especialmente con los niños y niñas de la IED San Luis, de la Localidad tercera: Santa Fe, anteriormente denominado Aulas Nacionales el Consuelo.

Los resultados de estas prácticas han mostrado la precariedad en las condiciones de vida de estos niños, y en especial el alto índice de problemas personales que inciden en el desempeño escolar de la mayoría de las niñas y los niños que asisten a este centro educativo.

Dado que, la atención individualizada ha mostrado no ser suficiente para atender la problemática allí presentada y que su impacto es muy limitado; se hace necesario, emprender acciones de orden grupal dirigidas a toda la población escolar y a su entorno, tendientes a preparar a los niños y niñas para que pese a la adversidad puedan enfrentarse a ella y aprovechar las oportunidades que la escuela les ofrece como una manera de mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias.

La producción de conocimiento sobre una realidad, la comprensión de los factores que hacen que una situación sea posible, la dilucidación de los efectos que esta tiene sobre una población específica y la aplicación de conocimientos y técnicas disciplinares en la búsqueda de soluciones, es ya de por sí una contribución que cumple con el precepto expresado por el Fundador de UNINCCA, de poner la ciencia y la técnica al servicio de las poblaciones menos favorecidas, como un ideal para que todos y todas se beneficien de la producción científica y se hagan partícipes en la producción de nuevos conocimientos que orienten hacia el logro de mejores condiciones para sus vidas. Aunado a lo anterior, el apoyo dado por el Estado, en este caso representado por el Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico IDEP, facilitó el establecer herramientas pedagógicas dirigidas a lograr fortalezas en los niños y niñas de los sectores menos favorecidos para que puedan enfrentar la adversidad y aprovechar las oportunidades que la escuela les ofrece, con miras a la optimización de sus aprendizajes y por consiguiente en la potencialización de su desarrollo personal y social.

Para ello la Universidad propuso el proyecto “Hacia la Construcción de Niños y Niñas Diente de León”, dirigido a atender la problemática anteriormente señalada.

El proyecto se orientó desde las siguientes preguntas iniciales:

¿Cuáles son las condiciones de vida de los niños y las niñas de la IED, San Luis que los colocan en situación de vulnerabilidad y fracaso escolar?

¿Es posible frente a una situación de vulnerabilidad agravada por condiciones de pobreza y marginalidad, fortalecer las condiciones personales de las niñas y los niños, de tal manera, que les permita su supervivencia en el entorno y el éxito en el desempeño escolar?

¿Es posible a través de una intervención sistemática con los miembros de su entorno escolar, lograr el fortalecimiento personal de niños y niñas que les permita alcanzar un mayor éxito escolar?

Los propósitos fundamentales que dirigieron la acción dentro del proyecto fueron:
A nivel general:

Mejorar el desempeño escolar de niños y niñas, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, a partir de una intervención que los fortalezca para actuar eficazmente ante situaciones adversas.

Y específicamente,

- Conocer las condiciones de vida y escolarización de niños y niñas del tercer grado de la IED San Luis.
- Realizar una intervención sistemática para el fortalecimiento personal de niños y niñas de tercer grado que involucre a docentes y estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis y evaluar sus resultados en el mejoramiento de los aprendizajes en matemáticas y español.
- Evaluar las acciones implementadas durante el programa de fortalecimiento y los cambios que a través de ellas se dan en los actores de la investigación.

Para efectos de verificar los resultados de la investigación y en coherencia con las preguntas iniciales y los propósitos fijados se formularon las siguientes hipótesis tanto de orden cualitativo como cuantitativo:

- Las condiciones de vida, tanto familiares como escolares de los niños de la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, generan dificultades que afectan sus aprendizajes.
- La evaluación permanente de acciones implementadas para el fortalecimiento personal de los niños y niñas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad van generando cambios personales en estos y sus docentes tendientes a mejorar condiciones de vida y a favorecer su desarrollo.
- Si un niño en situación de vulnerabilidad recibe durante el año lectivo un programa de fortalecimiento personal, mejora su desempeño escolar medido en los aprendizajes de matemáticas y lenguaje.

Para el desarrollo del proceso y verificación de las hipótesis se propuso un modelo mixto de investigación, utilizando procedimientos y técnicas cualitativas y cuantitativas, proceso que se expone en los siguientes capítulos

1 CARACTERIZACION DEL CONTEXTO Y LA POBLACION

LA ESCUELA

La Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, anteriormente denominada Aulas Nacionales El Consuelo, se ubica en la carrera 11 Este No. 0 - 21 barrio Laches - El Dorado, localidad 3 Santa Fe. Esta institución tiene dos sedes y se manejan tres jornadas: mañana, tarde y noche. En la sede A, que es la más grande, funcionan los cursos de segundo de primaria a noveno grado. En la sede B se ubican los niños y niñas de preescolar y primero

Esta institución fue construida hace aproximadamente 40 años gracias al trabajo de la comunidad, que aportó no solo la mano de obra sino también el lote para la construcción.

Este hecho particular ha marcado la posición de la escuela frente a la comunidad, quien la asume como propia y con derechos sobre ésta, y en muchas ocasiones ha mostrado su acérrima oposición a las decisiones tomadas por la Secretaría de Educación Distrital.

Durante el fuerte invierno presentado en los últimos meses del año 2003, la escuela sufrió graves daños estructurales, lo que llevó a la SED a tomar la decisión de cerrarla durante un tiempo para poder realizar las reparaciones necesarias. A pesar de la oposición de los padres y madres de familia, al iniciar el año lectivo 2004, los niños y niñas de la jornada de la mañana fueron ubicados en las instalaciones de la Institución Educativa Distrital Santa Inés, ubicada al lado de la calle de El Cartucho en el centro de Bogotá.

Para movilizar a los niños y niñas hasta Santa Inés, la Secretaría proporcionó buses de transporte escolar, lo que a la larga se convirtió en una especie de aventura para ellos, ya que no solo debieron cambiar de jornada ya que empezaron a estudiar en la tarde, sino además acostumbrarse a un espacio nuevo y diferente, y en cierta medida hostil, debido a las restricciones puestas por las directivas de Santa Inés.

Este cambio de sitio y de jornada, ocasionó un caos al interior de la comunidad educativa de Aulas Colombianas, ya que algunos padres retiraron a sus hijos e hijas de la escuela mostrando así su descontento y ocasionando con esto un descenso en la tasa de matriculación. Por otro lado, algunos docentes tampoco estaban contentos con este cambio y solicitaron traslado a otra parte o simplemente prefirieron renunciar, mostrando con esto una actitud intolerante ante una situación que se escapaba de las manos.

El bajo índice de matriculación y el cambio de escuela, hizo que las clases comenzaran una semana más tarde y por poco ocasiona que nuestro proyecto solo contara con 45 niños y niñas para trabajar. Además la profesora designada para asumir el 302, fue una de las que decidió renunciar y ante el bajo número de niños y niñas para tercero, se había optado por dejar un solo curso.

Pero una semana después de haber iniciado clases, el número de niños y niñas para tercero se disparó hasta 73 y entonces se hizo necesario abrir otro curso, el 302.

Pero a pesar de esto, no había docente para que se hiciera cargo de este curso, y solo hasta un mes después fue nombrado provisionalmente un maestro, que venía del sector privado y al que luego de las vacaciones de mitad de año no le fue renovado el contrato y el curso quedó nuevamente sin dirección. Esta situación se superó pasado un mes, y una nueva profesora se hizo cargo del curso.

El compromiso de la Secretaría era entregar la escuela arreglada a más tardar en junio, pero aún después de las vacaciones de medio año ésta no estaba lista todavía para ser entregada. Entonces padres de familia, comunidad barrial y docentes se pusieron de acuerdo para exigir reiniciar las clases en Aulas Colombianas y no regresar a Santa Inés, y prácticamente se “tomaron” de modo pacifico las instalaciones. Este proceso llevó una semana, al cabo de la cual las clases empezaron sin contratiempo.

El único inconveniente serio que existía, era el estado en el que se encontraba aún la escuela. Las ventanas no tenían vidrios, el tercer piso estaba desentechado, el patio estaba ahogado por materiales de construcción y obreros, las paredes estaban sin pintar, algunas baterías de baños no servían, había polvo y mugre por todas partes.

Pero aún así, toda la comunidad educativa se mantuvo en su decisión de reanudar las actividades académicas allí, y el argumento que más se escuchaba era “no hay nada como lo propio”, expresión que pone de manifiesto la posición de la comunidad frente a la escuela, pero no como comunidad educativa, sino más bien como construcción de la cual hay que sentir orgullo pues fue un logro enorme del trabajo comunitario.

Las relaciones al interior de esta comunidad educativa no son fáciles. Es muy común observar frecuentes discrepancias entre algunos docentes y directivos, llegando incluso a la agresión verbal y física.

Igual sucede entre padres y madres de familia y docentes, aunque en este sentido se dan dos niveles de relación. Por un lado están los padres que acatan por completo lo que el docente les dice y tienen absoluta confianza en él y en su criterio, llegando incluso a tomar partido por alguien en caso de alguna disputa

entre docentes. En estos casos la escuela se polariza y el conflicto se traslada entonces a la comunidad extramuros.

Por otro lado están los padres que sistemáticamente cuestionan la palabra del docente y con frecuencia entran en conflicto con él, ocasionando el consecuente malestar del cual, muchas veces son los niños y niñas los que pagan las consecuencias. Aunque también se da la situación en la cual las relaciones entre padres y docentes son cordiales y respetuosas.

En cuanto a las relaciones entre los niños y las niñas y los docentes, estas no son fáciles. Cada uno de estos niños y niñas trae tras de sí una historia emocional, familiar y social que en la mayoría de los casos se asimila a una pesada carga que sobrepasa las fuerzas propias de su edad, y que por lo general entra en conflicto tanto con sus pares como con los adultos ya sean sus padres o familiares o sus maestros. Igual sucede con los docentes, algunos de los cuales traen conflictos morales e intrapsíquicos de vieja data aún sin resolver, y que en ocasiones descargan en sus alumnos de manera inconsciente. Estas situaciones de vida tan personales pueden convertirse en un detonante de conflictos al interior del aula de clase y depende de la habilidad y paciencia del docente el transformarlos en una experiencia para el aprendizaje colectivo.

Desafortunadamente, en la comunidad educativa que nos ocupa, no se da esta posibilidad, y el conflicto está siempre en el orden del día. Muchos docentes se muestran reticentes al cambio y se dedican a bloquear de cualquier manera el desarrollo de actividades novedosas que podrían conducir a transformaciones significativas desde lo pedagógico. Los docentes que se atreven a probar cosas novedosas y diferentes, se chocan con la indiferencia o la agresividad de sus colegas y muchos abandonan la causa debido a la presión ejercida por los demás. Pero también se debe reconocer que hay maestros y maestras comprometidos con su labor como formadores y por lo menos intentan en su labor diaria, transformar la escuela paulatinamente desde el aula.

Aquí cabe mencionar como las decisiones de alto nivel, vulneran no solo a los niños y niñas sino también a los mismos docentes.

En nuestro caso, el cambio constante de docente para el curso 302, generó en los niños y niñas un sentimiento colectivo de inseguridad, ya que consideraban que ningún profesor los quería porque eran “insoportables” y por esto no merecían tener director de grupo. Por más que se les explicara que no era por eso que no había maestro, ellos cada vez estaban más resignados a ser la cenicienta de la escuela.

Cuando por fin llega un docente que entabla con ellos una relación abierta y cordial, que se muestra interesado por sus problemas y la situación de cada uno y que además sabe transmitir conocimientos, entonces una decisión política, echa

todo a perder, solo porque el Estado inmerso en una burocracia que todo lo entorpece y que asume a los niños y niñas de las escuelas no como personas sino como estadísticas, considera que lo que importa no es lo que se tiene sino lo que hace falta, decide entonces no renovar contratos, sin importar que no solo es el empleo de esa persona lo que está en juego sino la formación de un grupo de niños y niñas que tenían grandes expectativas y mucha esperanza puesta en su profesor.

El clima que se vive al interior de las Aulas Colombianas es reflejo de lo que se vive en el país: conflicto, desorganización, desconfianza, lucha de intereses, intolerancia, etc. Pero también en medio de esta oscuridad de repente se vislumbra una luz que por pequeña que sea lucha por no apagarse y seguir iluminando el camino hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas íntegras y dueños de su propio destino.

EL CONTEXTO

La gran mayoría de los habitantes de este barrio se ubican en el estrato 0 y 1, aunque algunos sectores pertenecen a estrato 2.

Como puntos de referencia importantes en los alrededores del sector se encuentran el Santuario de Nuestra Señora de La Peña, un bosque de pinos y eucaliptos que constituye una reserva hídrica y forestal de propiedad del Acueducto de Bogotá, los tanques de Vitelma y un campo de tiro del Ejército Nacional.

Las calles del sector se encuentran en su mayoría pavimentadas lo que facilita el acceso de transporte público, representado por numerosas rutas de busetas y colectivos desde y hacia diferentes puntos de la ciudad, y un servicio de taxi colectivo que se toma de subida en la calle 19 con carrera 8 y termina su recorrido frente al CAI de El Dorado, con un valor por persona de \$1.000.

En términos generales las viviendas están construidas en ladrillo con piso de cemento, aunque hay presencia de construcciones informales en madera y lata, con piso de tierra. La mayoría cuenta con los servicios públicos básicos de acueducto y alcantarillado, energía eléctrica, teléfono y televisión nacional. Algunas viviendas cuentan ya con servicio de gas natural domiciliario y en otras se cocina con gas propano, gasolina o kerosene.

Este sector presenta una gran actividad comercial en su mayoría panaderías, minimercados, tiendas, papelerías y misceláneas. La policía mantiene un patrullaje constante por todo el sector, ya que los índices de inseguridad son altos debido a la presencia de pandillas callejeras conformadas por jóvenes entre los 15 y 25

años que han desertado o han sido excluidos del sistema escolar o que simplemente al terminar sus estudios básicos no tienen acceso a mejores oportunidades.

Los niños y niñas de tercero de primaria beneficiarios del proyecto, viven en su gran mayoría en el barrio pero también un pequeño porcentaje viene de otros barrios circunvecinos como Los Laches, El Parejo, Santa Rosa, El Rocio, Vitelma, La Roca y Ramírez entre otros.

LA POBLACION

La mayoría de los padres y madres de familia son de origen campesino, que llegaron a Bogotá con sus familias siendo muy pequeños, huyendo de la violencia o buscando mejores oportunidades económicas. Las regiones del país de las cuales provienen la mayoría de estos padres y madres son en su orden: Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Santander, Huila, Antioquia, Eje Cafetero y Costa Atlántica.

Al interrogárseles acerca de artes u oficios conocidos por ellos, la gran mayoría contestó sin dudar que su saber principal sean las labores del campo, sin embargo reconocen que de nada sirve ese conocimiento en una ciudad como Bogotá.

En cuanto a la actividad económica de los padres y madres, el mayor porcentaje de padres se dedica a trabajos en el sector de la construcción ya sea como obrero o ayudante de obra¹, seguido del trabajo como celador, cargador de bultos en la plaza, vendedor informal, mensajero, empleado de fabrica y otros oficios varios como panadero, zapatero, conductor y asador de pollos.

Las madres de familia se dedican en su mayoría al trabajo como empleadas domésticas, ayudantes de cocina, meseras en cafeterías o restaurantes, costureras, obreras de fabrica, recicladoras, vendedoras informales y en menor porcentaje son amas de casa. A pesar de esto el nivel de desempleo es muy alto, debido en parte al bajo nivel de escolaridad y capacitación de los padres y madres de familia.

El 25% de los padres y madres de familia estudió hasta quinto de primaria, el 3% hasta cuarto de primaria, el 10% hasta tercero, el 3% hasta segundo, el 6% hasta primero, el 4% hizo sexto, el 14% estudió hasta séptimo, el 3% hizo octavo, el 3%

¹Es oportuno aclarar que los niños y niñas diferencian un concepto de otro. Obrero es quien pega ladrillos, echa cemento y usa herramientas. Ayudante de obra es aquel que solamente se dedica a labores menores como cargar bultos, palear la arena, etc.

hasta noveno, el 2% hasta décimo y tan solo el 5% logró terminar el bachillerato y un 2% accedió a la educación superior² y un 20% no tiene ninguna escolaridad.

A pesar de esta situación, la mayoría de los padres y madres tienen grandes expectativas con respecto a la educación de sus hijos e hijas. El 60% cree que su hijo o hija terminará el bachillerato, el 39% piensa que su hijo o hija llegará a la universidad, el 0,5 manifestó que solo terminará la primaria y el 0,5 restante declaró que no terminará ninguno de los niveles. Es importante resaltar que principalmente las madres tienen grandes expectativas con respecto al grado de escolaridad que pueden llegar a alcanzar sus hijas, y la mayoría del 39% que se cree que accederá a la universidad son niñas.

Con respecto a la composición familiar, se encuentran familias conformadas en su mayoría por papá, mamá y hermanos; y se encontraron algunos casos de familias extensas con presencia de abuelos, tíos, hermanos, sobrinos y otros parientes. En un porcentaje menor la jefatura de familia está en cabeza de la madre y en algunos casos es usual que la señora tenga varios hijos de padre distinto cada uno. Se reportaron varios casos de custodia en cabeza del padre por abandono de la madre; se encontraron tres casos de niños huérfanos de padre y madre, quienes se encuentran bajo la tutela de su abuela ya sea materna o paterna; algunos niños y niñas dicen desconocer quien es su padre y en otros casos la madre ha abandonado el hogar siendo los hijos muy pequeños y se han criado con madrastra.

En cuanto a la jefatura del hogar el 60% está en cabeza del padre o del padrastro, el 30% en cabeza de la madre, el 7% en cabeza de ambos y el 3% restante en cabeza de algunos de los abuelos u otro pariente. Directamente relacionado con esto se puede observar la imposición de normas en el hogar, labor que en su mayoría es ejercida simultáneamente por el padre y la madre o solo por la madre o los abuelos en este caso sin que el padre intervenga demasiado, salvo cuando se presente incumplimiento de la norma, apareciendo con gran fuerza la figura autoritaria del padre castigador.

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Los niños y las niñas “Diente de León” oscilan entre los 8 y los 13 años de edad, y cada uno de ellos carga sobre sus hombros toda una historia, que indefectiblemente marca sus destinos y su modo de ver el mundo y enfrentar la vida y sus dificultades.

Si se considera la vulnerabilidad desde la perspectiva de la falta de libertad económica para satisfacer las necesidades básicas, entonces la mayoría de los niños y niñas que participaron en esta investigación están en una situación

² Sin terminarla.

altamente vulnerable. Sin embargo, esta misma situación hace que sus familias se conviertan en receptoras de ciertos auxilios proveídos por el Estado, en forma de políticas asistenciales que pretenden minimizar en algún grado el impacto que la pobreza y la marginalidad han tenido sobre esta población.

Podría entonces pensarse que la atención en salud a través del SISBEN o el hecho de tener un cupo asegurado en una escuela del Distrito, como derecho adquirido consagrado por la Constitución Política³, se constituyen en factores protectores de índole social.

La gran mayoría de los niños y las niñas sufre problemas de salud de diversa índole, que no son atendidos o son tratados paliativamente, sin llegar a encontrar una solución definitiva. En primer lugar se presenta una avitaminosis por falta de vitamina A, lo que se manifiesta en pequeñas manchas blancas en la cara. Adicionalmente se presentan muchos casos de niños con problemas respiratorios que constantemente permanecen resfriados, parásitos intestinales y externos como pulgas y piojos (principalmente en las niñas), problemas dentales como placa bacteriana, caries y halitosis, problemas de visión como ambliopía, daltonismo, miopía y astigmatismo y algunos problemas de talla producidos por una inadecuada nutrición. El sistema escolar procura contrarrestar en algo los déficits nutricionales de niños y niñas, mediante el programa de Refrigerios Escolares auspiciado por la Secretaria de Educación. Sin embargo esto no es suficiente, muchos de estos niños y niñas no tienen la posibilidad de consumir los alimentos requeridos para su desarrollo ya que los ingresos de sus familias no alcanzan para comprar carne, pollo, huevos, frutas o verduras y su dieta se limita a consumir principalmente harinas, carbohidratos y en contadas ocasiones leguminosas (lenteja, garbanzo, etc.). Por esta razón el refrigerio si bien es una gran ayuda, no soluciona realmente el problema nutricional que es la fuente principal de las enfermedades mencionadas anteriormente que afectan a niños y niñas.

De igual manera, todos los niños tienen derecho a la educación en cuanto "servicio público que tiene una función social"⁴, motivo por el cual, salvo contadas ocasiones, las Instituciones Educativas Distritales están en la obligación de dar cupo a los niños y niñas que así lo requieran. De hecho al comenzar la presente investigación había matriculados 70 niños y niñas en ambos terceros y al terminar 74, que fueron llegando a lo largo de los primeros meses del año.

Si bien es cierto que la escuela es de suma importancia en el desarrollo de niños y niñas, ya que ésta es la encargada no solo de transmitir unos conocimientos instrumentales que les van a permitir enfrentarse competitivamente a los retos que la vida impone, sino también es agente socializador y transmisor de los valores

³ Artículo 67 Constitución Política de Colombia

⁴ Artículo 67 Constitución Política de Colombia

culturales y sociales y por ende reproductor de ideologías, entonces desde la propia escuela deberían surgir soluciones y respuestas a problemas e interrogantes surgidos al interior de cada comunidad. Si esto fuera así, sin duda la realidad del país sería muy diferente.

Por lo general, la escuela muchas veces olvida la importancia de su rol como espacio formador, protector y veedor del cumplimiento de los derechos de niños y niñas y se torna en uno de los factores de riesgo que deben enfrentar a diario. Entonces es cuando la escuela se convierte en una especie de “arma de doble filo” en la cual los niños y niñas a la vez que son acogidos y protegidos de los demonios de la ignorancia y la incertidumbre, son igualmente sometidos a muchos riesgos. Es decir, para estos niños y niñas la escuela es un factor protector pero a la vez es también factor de riesgo.

El niño o niña crece en ambientes cotidianos de competencia individualista, intolerancia, injusticia, irrespeto, miedo y frustración, en donde los niños y niñas se convierten en el último eslabón de una cadena autoritaria que lo mantiene dependiente de los adultos. Por lo general el alumno o alumna se rebela, respondiendo en forma violenta hacia sus profesores, sus compañeros, su familia, su entorno e incluso hacia si mismo. Se da una desconfianza y una subestimación de capacidades, lo que crea en ellos sentimientos de inseguridad y frustración.

En términos generales, la escuela privilegia la cobertura sobre la calidad de la educación. El currículo se centra en la transmisión y repetición de contenidos que muy poco o nada tienen que ver con la realidad de niños y niñas. La evaluación no se concibe como elemento de aprendizaje sino como generador de ansiedad, el no alcanzar los logros requeridos por la ley se convierte en factor de desequilibrio para niños y niñas. Se invisibilizan casi por completo otras aptitudes, habilidades o saberes que los niños y niñas puedan tener, si estas no se ajustan a lo que la norma dicta, esto lleva a altos índices de repitencia y deserción escolar. El maestro o maestra cambia su papel pedagógico como formador por el de “policía”, controlador y sancionador, ya no es figura de identificación para los alumnos y por el contrario muchos lo asumen como el “enemigo”, generándose conflictos al interior del aula y mutuas respuestas agresivas. Generalmente la construcción de vínculos afectivos queda por fuera de la escuela, y pareciera que padres y docentes transitaran por caminos divergentes en lo que a la educación y formación de niños y niñas se refiere.

En el caso de Aulas Colombianas, los factores de riesgo se manifestaron en dos aspectos. Por un lado la reparación de la estructura del colegio para evitar que por el invierno sucediera una tragedia, hizo necesario desplazar a los niños y niñas de su territorio y posteriormente, al retornar nuevamente, el patio como espacio principal para recreación y deporte, fue sustituido por una nueva construcción, que aun está sin terminar, para albergar aulas y oficinas, quedando por consiguiente la escuela sin un espacio apropiado para el recreo. Cuestionados ante esta

situación algunas directivas de la Institución se limitaron a decir que la cancha que queda al lado de la escuela pero fuera de ella, perfectamente sustituía al patio y que eso no constituía realmente un problema. Sin embargo al parecer no se tuvo en cuenta el riesgo latente que implica sacar a los niños y las niñas a tomar su recreo en la calle. Por un lado, es sabido por toda la comunidad que esa cancha es sitio de reunión cotidiana de algunas de las pandillas que generan caos en el sector y los niños y niñas son expuestos deliberadamente a su influencia. Por otra parte, por más control que quieran ejercer los docentes durante la hora del descanso, es muy difícil vigilar a cada uno de los niños y niñas y algunos de ellos aprovechan la confusión para escaparse, generando conflicto entre la escuela y los padres de familia. Es una gran responsabilidad sacar a la calle a los niños y niñas a la hora del recreo y las consecuencias de esta decisión al parecer no han sido suficientemente valoradas.

En el otro aspecto, el que se relaciona directamente con los docentes, la norma no toma en cuenta que los docentes en cuanto seres humanos que son, también tienen unas limitaciones. El hecho de que una sola docente deba atender en su aula hasta 40 niños y niñas es algo que se sale de toda proporción. En el caso de esta investigación, en cada curso había 37 niños y niñas y en ocasiones controlarlos era difícil. Muchas veces los docentes recurren a los gritos y a las amenazas, con la única intención de lograr controlar al grupo, pero desafortunadamente esta fórmula no es la mejor y no siempre funciona. Es comprensible que un maestro se salga de casillas con facilidad ante esta situación cotidiana, pero aunado a esto hay que considerar que todos los días trae consigo sus propios problemas personales, familiares, económicos o de cualquier índole, y le es muy complicado separar una cosa de la otra. Sencillamente el maestro o maestra no tiene tiempo ni energía para profundizar en la problemática de cada uno de sus alumnos y el camino más fácil es homogenizar al grupo. Aunque siempre dentro de cada grupo sobresalen algunos por cualquier razón. Esto lleva a que algunos niños y niñas sean “etiquetados” como los mejores o los peores según sea el caso. Aquel niño o niña al que se le considera insoportable, incorregible, grosero, irrespetuoso, indisciplinado, etc. Termina siendo señalado por todos sus compañeros y maestros y ese estigma es muy difícil de borrar. Aquellos que se clasifican en la otra categoría como los pilos, inteligentes, tranquilos, buenos niños, etc. Igualmente son señalados por los demás y en ocasiones rechazados por su misma condición.

Aquellos niños y niñas que han sido estigmatizados, sin duda traen desde su casa sus propios problemas, pero como ya se mencionó no existe tiempo para indagar acerca de lo que sucede. El docente se limita a entregar informes a los padres de familia, por lo general recalcando lo negativo y en muy contadas ocasiones señalando algún aspecto positivo pero sin darle mayor importancia. Esto lleva a que el fracaso escolar de aquellos niños y niñas sea una constante en su vida, y que ya estén acostumbrados a repetir dos y tres veces cada grado llevando esto al problema de la extra edad que arroja estudiantes con 13 años y más en cursos

como tercero o cuarto de primaria. Estos niños y niñas son quienes primero abandonan el sistema escolar, convirtiéndose no solo en excluidos de la escuela sino también en excluidos sociales, lo que implica que muy difícilmente, por no decir nunca, logran romper ese círculo de pobreza en el que han vivido inmersos. Los hijos e hijas de estos niños y niñas excluidos, podría decirse que están condenados a repetir la historia de sus padres, dado que múltiples estudios demuestran que el grado de escolaridad de los padres determina en cierta medida hasta dónde pueden llegar los hijos.

Mirando detalladamente las familias de estos niños y niñas, es fácil percibir que muchas son familias disgregadas, separadas o disfuncionales. Muchos de estos niños han sido abandonados por alguno de sus padres o por ambos, y criados por otros miembros de su familia como abuelos, abuelas, tíos o tías, incluso por personas con las cuales no existe ningún parentesco (vecinos, amigos, etc.).

Pero así mismo existen familias sólidamente constituidas en las cuales prima el amor, el respeto y la solidaridad y esto se refleja no solo en el comportamiento de los niños y niñas, sino también en sus propios comportamientos, su posición frente a la vida y su autoestima.

Como es bien sabido por todos, la familia es el primer espacio de socialización del niño o niña y es también dentro del seno familiar en donde se forman y afianzan los primeros lazos de confianza y solidaridad. Si estos lazos no existen o son débiles, como puede entonces el niño o niña fortalecer su autoestima, asumir su vida positivamente y establecer sanas relaciones sociales?

Si el niño o niña no encuentra en su familia ese primario espacio protector en el cual sea escuchado, apoyado, comprendido, consolado, entonces busca un sustituto en otra parte y es aquí cuando la propia familia se convierte también en un factor de vulnerabilidad social para algunos niños y niñas.

La familia así como es el principal factor de protección en la infancia, igualmente se puede transformar en cualquier momento y bajo cualquier circunstancia en un gran factor de riesgo.

Algunos de los niños y niñas que participaron en esta investigación han sido víctimas de abuso sexual por un miembro o conocido de su familia, en contadas ocasiones se han elevado las denuncias correspondientes, pero en la gran mayoría de los casos por tratarse de los padrastros o de los familiares de éste, las madres prefieren callar e invisibilizar la situación por no poner en peligro la estabilidad económica que en cierta medida el hombre aporta al hogar. En otros casos el propio padre es el abusador pero la situación es la misma, no se denuncia.

Muchos de estos niños y niñas trabajan en oficios o labores peligrosos que no son propios de su edad. Algunos de ellos trabajan como cotereros o cargadores de bultos en alguna plaza de mercado, con el fin de contribuir a la economía familiar pero no para aportar, sino para cubrir sus propios gastos y dejar de ser una carga para sus familias. Los que no trabajan tienen igualmente que contribuir de alguna manera en sus casas. Muchos son empujados a asumir responsabilidades de adultos, como criar a los hermanitos pequeños, atender la casa, cocinar, lavar, planchar y atender a sus padres. Esto muchas veces se convierte en una pesada carga teniendo en cuenta que son niños y niñas que no superan los 12 años de edad y que no tienen tiempo ni siquiera de vivir su propia infancia.

En conclusión, los niños y niñas que participaron en la investigación están constantemente sometidos a factores de riesgo ya sea en sus familias, en la escuela o en el entorno. Sin embargo y pese a esto, estos tres espacios pueden transformarse igualmente en factores protectores que brinden a niños y niñas la posibilidad de superar los riesgos y salir vencedores frente a los retos y dificultades que la vida impone.

2 MARCO TEORICO

“Los niños son inherentemente vulnerables, sin embargo, a la vez son fuertes en su determinación a sobrevivir y crecer”.
Radke—Yarrow y Sherman (1990)

La agudización de la violencia y del conflicto armado aunado a todos los problemas sociales que aquejan a nuestro país desde hace más de 50 años, han sumido en la miseria a miles de personas que por sus condiciones económicas, sociales, familiares y culturales se encuentran en estado de vulnerabilidad, es decir, no tienen los elementos ni los medios suficientes para liberarse de la pobreza extrema que los aflige.

Lo anterior no es una situación única de Colombia sino el reflejo de las condiciones actuales en muchos países del mundo, así lo señala Amartya Senn cuando afirma: “El mundo actual es escenario de una opulencia sin precedentes, y sin embargo vivimos en un mundo lleno de privaciones, miseria y opresión. Hay muchos problemas nuevos y viejos, y entre ellos se encuentran la persistencia y profundización de la pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, las hambrunas y el problema del hambre, la violación de las libertades políticas elementales, así como de libertades básicas y el empeoramiento de las amenazas que se ciernen sobre nuestro medio ambiente y sobre el mantenimiento de nuestra vida económica y social.”⁵

Igualmente, el autor señala que para superar estos problemas y alcanzar el desarrollo, se hace necesario establecer como principal objetivo la libertad y considera que “la libertad individual es un compromiso social, en el cual los individuos son concebidos como agentes activos de cambio y no solo como receptores pasivos de prestaciones”⁶

Con referencia al mismo tema, Alfredo Sarmiento señala como la liberación de la pobreza extrema y la democracia son dos caras de una misma moneda, pues “el desarrollo se convierte en una forma de expandir la capacidad humana, al liberarla de las necesidades económicas básicas de comida, salud, educación, vivienda y seguridad y, en el espacio de lo político, superar la autoridad restrictiva e inapelable al construir un ámbito de democracia, donde las personas actúan como agentes de su propio destino”⁷

⁵ Senn, Amartya. *Desarrollo y Libertad*, 2000. Pág. 15.

⁶ *Ibid.* P.18

⁷ Sarmiento, Alfredo. *Hacia un desarrollo equitativo, participativo e incluyente*, 2002. Pág. 7.

Rawls al hablar de la justicia, sostiene en su teoría, que “toda persona tiene el mismo derecho a un esquema válido de iguales libertades básicas que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos y las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones: en primer lugar, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en igualdad de oportunidades; en segundo lugar deben suponer el mayor beneficio para los miembros menos aventajados de la sociedad.”⁸

En uno de sus enunciados, Rawls establece claramente que “la justicia requiere que la organización y los arreglos institucionales de la sociedad estén dispuestos de tal modo que se logre la mayor cantidad posible de bienes primarios disponibles (ingresos, riqueza) para los menos afortunados para que hagan uso de las libertades fundamentales.”⁹

En referencia a esas libertades fundamentales Senn afirma, que la falta de estas está directamente relacionada con “la pobreza económica que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer sus necesidades básicas inmediatas de alimentación, salud, educación, vivienda, saneamiento básico, falta de servicios y atención social o, en otras situaciones, con la negativa del régimen o gobierno de turno a reconocer las libertades políticas y civiles y a la imposición de restricciones a la libertad para participar en la vida social, política y económica de la comunidad.”¹⁰

Los principios enunciados, llevan a “concebir el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales para todos los individuos. Por lo tanto, el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia. En otras palabras, de acuerdo a estas premisas el desarrollo debe concebirse como libertad en los medios y liberación en los resultados, para que el ser humano pueda desarrollar todas sus capacidades y estar cada vez menos limitado

La falta de libertad económica, en forma de extrema pobreza, puede hacer que una persona sea víctima indefensa de la violación de otros tipos de libertad, alimenta la falta de libertad social, de la misma manera que la falta de libertad social o política también puede fomentar la falta de libertad económica”.¹¹ En conclusión, la ausencia de libertades hace que los individuos sean inherentemente vulnerables y que sus derechos fundamentales sean violados constantemente.

⁸ Rawls, John. *Las libertades Fundamentales y su prioridad*. 1981. Pág. 13.

⁹ Ibid. Pág. 45.

¹⁰ Senn, Amartya. *Desarrollo y Libertad*. 2000.

¹¹ Ibid. 2000, pg. 25

Finalmente, el autor citado, afirma que: es deber del Estado, garantizar los derechos fundamentales de sus ciudadanos, pues éste como una construcción colectiva que busca el bien común, es también una forma de construir colectivamente la libertad.

Respondiendo a esta necesidad la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 13 a la letra dice: "...El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan".¹²

En desarrollo de los principios constitucionales, el Nuevo Código de Policía de Bogotá, en su Título IV, artículo 36 define la vulnerabilidad así: "...la vulnerabilidad es la situación personal y social de riesgo, deterioro, pérdida o imposibilidad de acceso a condiciones habitacionales, sanitarias, educativas, laborales, de previsión, de participación, de información, de oportunidades y desarrollo de capacidades, situación que menoscaba la dignidad de la persona humana y la coloca en estado de inseguridad, indefensión, desigualdad o riesgo especial".¹³

Atendiendo a esta definición y las anteriores consideraciones, se puede afirmar que en nuestro país y ciudad entre la población más vulnerable, se encuentran los niños y las niñas, quienes desafortunadamente son los que sufren las mayores consecuencias de la pobreza: desnutrición, maltrato físico y psicológico, abandono, abuso sexual, mendicidad, falta de educación, salud, vivienda, muerte; de esta manera, la pobreza en mayor o menor intensidad, se constituye en una carga que se perpetúa a lo largo de generaciones.

En respuesta a este flagelo, se ha afirmado y así lo demuestran experiencias de otros países y lo sostienen varios estudios, que la educación es una poderosa herramienta en la lucha contra la pobreza. Entre más alto sea el nivel de escolaridad de los padres, o entre mejores niveles educacionales logre un país mayores son las oportunidades que tienen los hijos y las nuevas generaciones de mejorar sus condiciones de vida y subsistencia.

Las Conferencias Mundiales de Educación de Jomtiem (Tailandia) y Dakar (Senegal) cuyo lema es "Educación para Todos", reconocen la necesidad de extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos.

Apuntando hacia este propósito la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem 1990, en su artículo I, párrafo I dice afirma: "*Las necesidades básicas*

¹² Constitución Política de Colombia. 1991. Pg. 13

¹³ Acuerdo 079 del año 2003. *Nuevo Código de Policía de Bogotá*. 2003. pg. 69

de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo".

De esta manera se hace énfasis que para el logro de la equidad social, el acceso a la educación se convierte en base fundamental para la creación, apropiación, difusión y aplicación de la innovación como motor del desarrollo secularmente sostenido.

En Colombia, nos señala Alfredo Sarmiento, "el acceso a la educación es una manifestación de la desigualdad social y económica. La educación tiene un gran potencial como distribuidor de oportunidades pero cuando su acceso es restringido, se convierte en un factor para reproducir la inequidad entre generaciones. El mejor predictor de pobreza o riqueza de un hogar es la educación del jefe de hogar independientemente de si es hombre o mujer".

Igualmente, sostiene que "la educación es el combustible principal para lograr un crecimiento rápido y sostenible. Invertir en la educación de los más pobres es invertir en capital humano. La formación humana es la viga de acero que garantiza que la construcción de una nueva sociedad no se derrumbe; y sostiene que la acumulación de capital humano es uno de los motores que impulsa el desarrollo de un pueblo y es la condición para que haya mejor y más productivo capital físico para concluir que la conjunción de capital humano, capital físico, relaciones sociales, redes de solidaridad y la confianza entre individuos es lo que genera el capital social, que es uno de los patrimonios intangibles más importantes de una sociedad"¹⁴

Por lo tanto, la generación de capital social va a permitir el desarrollo y el progreso de las comunidades, a la vez que posibilita la generación de redes de solidaridad, de confianza mutua, lo cual hace más fuertes a las comunidades y les facilita el encontrar la solución a los problemas que les son comunes.

Uno de los problemas, que a veces no es explícito para una comunidad es la situación de los niños y las niñas. Generalmente se les define como el futuro del país, pero no se piensa en el presente de ellos, los niños ya viven, están ahí y es responsabilidad de todos, estado, familia, escuela y comunidad hacer su vida grata, interesante y feliz a partir de la satisfacción de sus necesidades, del respeto a sus derechos y de una proyección de sus vidas para que realmente lleguen a ser esos hombres del futuro. En unas condiciones tan adversas como las de Colombia, es lógico que las generaciones más jóvenes reproduzcan los esquemas de vivencia en los que se están socializando, generalmente marcados

¹⁴Senn, Amartya. *Desarrollo y Libertad*, 2000. Ibid. Pg.52

por el maltrato y de violencia permanente, agravada cada vez más por las condiciones crecientes de pobreza en el contexto actual como lo señalan los índices actuales para América Latina. (CEPAL, 2004).

La lucha contra la pobreza, tema de actualidad es una tarea ardua y difícil, es un problema que no se soluciona de la noche a la mañana, son muchos los factores que la originan y que se deben afectar y esto requiere una intervención a largo plazo y un ordenamiento económico que considere la equidad en la distribución de los bienes materiales para el logro de una equidad social, es decir, donde todos y todas tengan condiciones de existencia dignas.

Cómo sostienen los autores anteriormente mencionados uno de los principales caminos para afectar la pobreza y sus secuelas es la educación. “Altos niveles de educación conllevan un mayor bienestar, no solo por sus contribuciones hacia el futuro, sino por la posibilidad de disfrutar los bienes y servicios existentes en el mercado y la capacidad de controlar su propio destino. La educación es un bien deseable y en términos económicos un bien superior donde el consumo aumenta con el ingreso y la satisfacción de las necesidades básicas se facilita.”¹⁵

Pensar en una socialización de niños y niñas y dentro de este proceso una educación que les permita optar por mejores condiciones de vida, implica, él proporcionarles una oportunidad de vida diferente, el facilitarles la construcción de un proyecto de vida positivo que les permita encarar el futuro con esperanza, trabajar por conseguir sus sueños y alcanzar sus metas. Por ello, el proceso educativo les debe proporcionar herramientas para que ellos mismos se fortalezcan y sean capaces de sobreponerse a la adversidad y de asumir sus vidas desde una perspectiva constructiva que los aliente siempre a seguir adelante; es decir, la escuela, si bien no pueden cambiar sus condiciones de pobreza en lo económico de manera inmediata, si puede crear en ellos condiciones personales que les permita por sí mismos construirse un mejor futuro aún ante condiciones adversas; es decir la escuela puede hacer de sus alumnos niños y jóvenes resilientes y ello implica cambiar modelos pedagógicos tradicionales y autoritarios que alientan el fracaso a modelos orientados al éxito, hoy se habla de la pedagogía del éxito.

2.1 RESILIENCIA

2.1.1 Concepto.- Numerosos estudios hablan del comportamiento de niños, niñas y adultos frente a la adversidad, la pobreza, las grandes catástrofes, y la guerra. Se ha evidenciado que existe en muchos de ellos una actitud que los lleva a generar acciones para su supervivencia, para lo cual han mostrado una gran fortaleza personal para organizar su existencia aún en medio de graves riesgos y,

¹⁵ Sarmiento, Alfredo. *Equidad y Educación en Colombia*. 1999, Pág. 51.

cómo a pesar de todas estas circunstancias conservaron referencias éticas con respecto a sentimientos de obligatoriedad de la salvaguarda de sí mismos y la certeza de legitimidad de su ser en relación con la identidad humana.

A partir de estas observaciones y estudios se habla de comportamientos resilientes; la *resiliencia*, es una palabra que viene del verbo latino *resilio*, y su empleo en la física nombra la resistencia de un cuerpo al choque y la capacidad de ese cuerpo para conservar la estructura a pesar del impacto. Cyrulnik dice¹⁶ “*la resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir (...) antes del golpe uno estima que la vida nos es debida y la felicidad también (...) el hecho de haber vivido una situación extrema, de rondar la muerte y haberla detenido, hace nacer en el alma del niño herido un extraño sentimiento de vivir la prolongación de un plazo (...) la prueba cuando uno la sobrepasa, cambia el gusto del mundo. Toda situación extrema en tanto que proceso de destrucción de la vida, encierra en forma paradójica un potencial de vida*”

Podría entonces, definirse la resiliencia, como la capacidad universal de todo ser humano de resistir ante condiciones adversas y recuperarse, desarrollando paulatinamente respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno, a pesar de la existencia simultánea de dolor y conflicto intrapsíquico.

De ahí que se podría afirmar que el pensar en construir niños resilientes, es involucrarse en el descubrimiento de aquello que les permita seguir un camino constructivo a pesar de sus experiencias difíciles. Se les ha llamado “niños flor diente de león”, utilizando la metáfora de la “flor diente de león” que a pesar de crecer en lugares inhóspitos o inadecuados y ser permanentemente pisoteadas, arrancadas o sus semillas dispersadas en el aire siempre resurgen renovadas y hermosas. Como estas flores, estos niños que viven en la adversidad, al ser fortalecidos, dentro del proceso educativo, pueden resurgir, sobrevivir y llegar a ser personas de éxito.

El enfoque de la resiliencia, en poblaciones vulnerables, en este caso los niños y las niñas, parte de la premisa que el nacer en condiciones de pobreza, así como el vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Lo cual quiere decir, que atender a estos niños para hacerlos resilientes no implica el centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, sino en preocuparse en observar y fortalecer aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Para ello es importante recordar que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*, viviendo en un medio *insano*. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo,

¹⁶ Cyrulnik, Boris (1999) *La maravilla del dolor*. Editorial Gedisa, Madrid 2001.

dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.

Desde un punto de vista educativo y didáctico la resiliencia descansa sobre tres dimensiones:

- La existencial o necesidad de resistir y subsistir de la manera más satisfactoria.
- La constructiva o capacidad de transformar problemas, crisis, errores o desgracias en situaciones de aprendizaje y crecimiento personal.
- La ética o clarificación de lo que se considera bueno o valioso para la sociedad o para uno mismo. Para que funcione la resiliencia es fundamental la conciencia ética.

Rigoberta Menchú, poetisa Quiché de Guatemala, premio Nobel de Paz en 1992. Durante la Guerra Civil que asoló a su país, vio morir a su padre, a su madre y a sus hermanos asesinados por las fuerzas de represión. Debó huir a México para salvar su vida; así se transformó en una dirigente de los movimientos por los derechos humanos, reconocida a nivel mundial. Los poemas escritos en Quiché, su lengua materna, han sido traducidos a varios idiomas. Pese a los factores de riesgo y adversidades que marcaron su infancia y su adolescencia, Rigoberta logró superar dicha situación y aprovecharla para transformarse en una líder de talla internacional como defensora de los derechos humanos.

Ser vulnerable es una condición personal determinada por innumerables factores de adversidad para el desarrollo individual; pero además, desarrollar en niños y niñas la capacidad para sobrevivir a pesar de esa adversidad implica necesariamente el adentrarse en la comprensión de la vulnerabilidad y el riesgo así como de los factores que pueden desarrollar la capacidad de oposición a esa adversidad.

2.1. 2 Vulnerabilidad, riesgo y resiliencia.- Diferentes autores se han adentrado en estudios sobre vulnerabilidad y riesgo. Un primer estudio consultado es el de Reichers y Weintraub (1990) quienes señalan la importancia de distinguir, en un primer momento, entre lo que ellos denominan desadaptación y el concepto de vulnerabilidad. Argumentan que, un comportamiento desadaptado¹⁷ en edades

¹⁷ Esta observación la hacen sosteniendo que la mayor parte de las consideraciones respecto de la inadaptación que tienen ciertos comportamientos infantiles, se basan en evaluaciones de los padres, profesores, pares y/o entrevistadores. Es así como, los niños y niñas que se desvían de alguna forma del

tempranas no es sinónimo de ser vulnerable a algún desorden, sea éste adquirido o heredado. Por otro lado, en estudios sobre riesgos y factores protectores en el desarrollo individual Rutter (1990)¹⁸ señala que es importante identificar los factores de riesgo y protección en tanto permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de desarrollo del niño, es probable que jueguen roles claves en el proceso involucrado en las respuestas de las personas a las situaciones de riesgo. Además, es necesario hacer notar, que muchas y muy diversas variables pueden constituir un factor de protección en una situación, y como factor de vulnerabilidad o riesgo en otra.

Por estas razones, este autor indica que la búsqueda debería dirigirse, antes que hacia factores o variables asociadas con los procesos de vulnerabilidad y protección, a los mecanismos situacionales y del desarrollo que den cuenta del modo en que estos procesos operan. Al respecto afirma que, tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactivos. Ambos, más que ser atributos permanentes o experiencias, son procesos que se relacionan con momentos claves en la vida de una persona. Resulta de mayor precisión utilizar el término de mecanismo protector cuando una trayectoria que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo.

De igual modo, un proceso será considerado de vulnerabilidad cuando una trayectoria previamente adaptativa se transforma en negativa. Por estos motivos no es suficiente afirmar que, por ejemplo, el logro escolar o la autoeficacia son protectores (aunque lo son); debemos preguntarnos cómo estas cualidades se desarrollaron y cómo cambiaron la trayectoria de vida y de allí concluir que son de hecho positivos. Es preferible referirse más a procesos protectores que a ausencia de vulnerabilidad, en aquellas situaciones en que los mecanismos involucrados en la protección parecen ser distintos a aquellos involucrados en los mecanismos de riesgo.

De esta manera es importante entender que, el riesgo lo constituye cualquier situación adversa a la que se expone el ser humano y que conlleva un desajuste de su estado de equilibrio físico y mental. Todo riesgo implica vulnerabilidad y la vulnerabilidad conlleva riesgo.

El autor considera que son factores de riesgo todas aquellas características, hechos o situaciones propias del niño o de su entorno que aumentan la posibilidad

comportamiento promedio que muestra su grupo de referencia, son considerados desadaptados. Los comportamientos que presentan pueden de hecho aparecer como desadaptados, sin embargo, este desajuste puede resultar adaptativo a las características de su familia en un momento determinado.

¹⁸ Rutter, Michael (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal Orthopsychiatry, vol. 57, n.3, pp. 316-329.

de desarrollar desajuste psicosocial y que los factores protectores son todas aquellas características, hechos o situaciones propias del niño o de su entorno que elevan la capacidad del niño o niña para hacer frente a las adversidades o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial frente a la presencia de factores de riesgo.

De esta manera podría afirmarse que los mecanismos protectores son tanto los recursos ambientales que están disponibles para las personas, como las fuerzas que éstas tienen para adaptarse a un contexto; además, son característicos de los niños y niñas que son considerados de alto riesgo pues ellos generalmente no muestran signos tempranos de desviación, en términos de salud mental.

Boris Cyrulnik, igualmente ayuda a clarificar estos conceptos cuando ilustra la relación entre riesgo y vulnerabilidad, con la metáfora de las tres muñecas:

"La primera muñeca es de vidrio, la segunda de materia plástica, la tercera de acero (...) Bajo el impacto de un mismo golpe violento de martillo, la primera se rompe; la segunda guarda una cicatriz indeleble; la tercera permanece aparentemente invulnerable".¹⁹

Aquí la materia misma de la muñeca es el origen de la diferencia en el resultado del golpe. Las limitaciones para modificar la materia viva del hombre como tal obligan a dirigir entonces la mirada sobre los factores de riesgo y sitúan el problema de la vulnerabilidad en relación con el mejoramiento de las condiciones que afectan el desarrollo de los individuos frágiles.

Las nociones de riesgo y vulnerabilidad se establecen sobre el paradigma del *martillo* para establecer los factores de riesgo. Cualquier trabajo de reflexión e intervención se dirigen a modificar los factores de riesgo para que los individuos frágiles puedan ser protegidos, y es en función de la calidad de oferta de ayuda como la vulnerabilidad, aunque sea teóricamente, puede ser controlada.

Los conceptos de –riesgo y vulnerabilidad- con base en las investigaciones y estudios que fueron recopilados desde 1974 para la noción de riesgo, y a partir de 1978 para la de vulnerabilidad, marcan el interés creciente en el desarrollo de la infancia, en los orígenes de sus perturbaciones y en la transformación de las condiciones de vida y sus valores, pero estuvieron más dirigidos a mejorar condiciones de vida para prevenir riesgos y a introducir tratamientos para compensar déficit adquiridos. No siempre estos modelos fueron exitosos, de ahí que se hiciera necesario hacer referencia a la organización psicológica como fundamento de la posibilidad del comportamiento resiliente para introducir el asumir la responsabilidad del sujeto frente a su vida y de esta manera plantear a

¹⁹ Cyrulnik, Boris. *La Resiliencia. Desvictimizar la víctima*. 2002. Pág. 350.

los modelos de intervención la necesaria consideración del lugar de la persona en cualquier proyecto.

Por todo lo anterior es importante tener en cuenta que cuando se habla de los niños en sus posibilidades relacionales y comportamentales se reconoce la manifestación de una progresiva organización psicológica, donde la construcción de la identidad es un proceso por el cual el niño o la niña elabora referentes que le permiten reconocerse como sujeto de derechos, este proceso se organiza en relación con el reconocimiento de su responsabilidad.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se trabaja en procesos de fortalecimiento personal con niños y niñas es la consideración de que la infancia tiene en sí misma una razón de ser, el bebé humano nace a la filiación humana en relación con el otro. Esta dependencia esencial hace necesario que haya otro ser humano, ser cultural y social de referencia y en este sentido, los rompimientos culturales y sociales deben ser integrados en cadenas históricas de significación para el mantenimiento de referencias culturales como marco de crecimiento y desarrollo de las nuevas generaciones.

Al adentrarse en la resiliencia como concepto psicológico, desde la perspectiva del sujeto, muestra que el comportamiento resiliente nace en el sujeto como protección de sus valores de vida en referencia a la identidad y que este proceso le permite trascender la violencia, el dolor aún la barbarie a la cual ha sido sometido, a través del mantenimiento de su legitimidad de ser que le permite la construcción de la significación de la experiencia a partir de sí mismo como sujeto de ella y en referencia a sus sueños, sus proyectos, su sentido de lo que significa vivir.

De otro lado es importante considerar que muchos estudios sobre resiliencia se han orientado hacia el logro de una competencia social, bajo el supuesto de que ser competente refleja buenas habilidades de enfrentamiento posterior. Sin embargo, estudios recientes muestran personas que, si bien se comportan en forma competente en situaciones de alto riesgo, pueden a la vez ser vulnerables frente a problemas físicos o mentales. Ejemplo de ello, son los estudios de Radke-Yarrow y Sherman (1990)²⁰ que dan cuenta de un grupo de niños y niñas que junto con presentar alta vulnerabilidad al estrés, mostraban un enfrentamiento positivo.

Algunos autores han puesto énfasis en la importancia que tiene al trabajar en pobreza, o bien en otras situaciones adversas, el distinguir entre variables de riesgo distales, que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y las variables de riesgo proximales que interactúan directamente con el sujeto.

²⁰ Radke, Yarrow y Sherman. 1992 en Estado del arte de la Resiliencia. OPS, OMS 1997

Así, existiría una cadena causal que comienza con la variable distal (p.e., pobreza), actuando a través de sus consecuencias sobre las variables mediadoras (p.e., ansiedad maternal), para afectar al niño a través de una o más variables proximales (p.e., irritabilidad de la madre).

Los autores señalan que los factores distales, que han sido denominados macrosociales no afectarían directamente al niño, pero tendrían un efecto sobre algunos de los procesos o comportamientos que ocurren a nivel proximal. La importancia que adquiere el destacar este punto, radica en el hecho de que un proceso de intervención puede tener como objetivo viable la modificación o el refuerzo de algunas de las variables proximales, puede ser esto a través de los mediadores, pudiéndose alcanzar a este nivel resultados positivos. No ocurre lo mismo con los factores distales, quedando éstos más bien en manos de las decisiones políticas de tipo macrosocial, y no sujetos a intervenciones psicosociales específicas.

Otros autores señalan que la pobreza, o bien el pertenecer a grupos minoritarios, significa estar expuesto a situaciones que provocan un mayor deterioro que el hecho de ser criado por una madre con alteraciones psicopatológicas graves. Agregan que la situación que genera un mayor daño, es aquella en la cual están presentes tanto la pobreza como la patología mental.

Los niños pobres y sus familias están expuestos, a menudo, a condiciones precarias que atentan contra la salud mental y física. Como es, por ejemplo, el hecho de que estas personas frecuentemente deben habitar en lugares de alta densidad poblacional, lejos de los centros urbanos y de mayor contaminación ambiental, dada la falta de lugares adecuados donde depositar la basura, y la escasez de áreas verdes. Además, el vivir en lugares húmedos y sucios, el hacinamiento, la falta de espacio, la preocupación de que los niños jueguen en lugares inseguros, el riesgo de salir de noche, con calles mal iluminadas y la irregularidad del transporte público, esto deriva en conductas de aislamiento, incertidumbre y sensación de vulnerabilidad.

Para muchas de las familias que viven en condiciones de pobreza, los sentimientos de culpa y la preocupación son vivencias cotidianas. La dificultad para satisfacer las necesidades básicas gatilla en los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor(a) y/o administrador(a). Es frecuente que deban trabajar horas extraordinarias para aumentar sus ingresos o tener dos jornadas, como es el caso de las mujeres que trabajan fuera del hogar, esta condición puede afectar la estabilidad y buen desarrollo de las relaciones familiares.

Se ha podido observar que los niños que están en mayor situación de riesgo son aquellos que se ven enfrentados a una acumulación de circunstancias adversas,

tales como dificultades económicas, situación de pobreza, enfermedad mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien, abuso y conflictos familiares.

En investigaciones realizadas se ha constatado que aquellos niños y niñas que se encontraban dentro del 5% más pobre de la población, tenían una probabilidad cien veces mayor de llegar a ser adolescentes con problemas múltiples, al ser comparados con los que se ubicaban en el 50% más aventajado del grupo.

La literatura muestra evidencias empíricas respecto de los efectos deterioradores de la pobreza. Conjuntamente con esta afirmación, aparece con recurrencia la pregunta respecto de qué es aquello que caracteriza a las personas que a pesar de la experiencia vivida, muestran competencia funcional en su vida cotidiana, sea temporalmente en su desarrollo o durante toda su vida.

2.1.3 Atributos de la resiliencia.- Algunos autores señalan que los niños y niñas resilientes presentan los siguientes atributos:

- Nivel Socio-económico más alto
- Género femenino en el caso de los pre-púberes, y género masculino en etapas posteriores de desarrollo
- Ausencia de déficit orgánico
- Temperamento fácil
- Menor edad al momento del trauma
- Ausencia de separaciones o pérdidas tempranas

Como características del medio social inmediato señalan las siguientes:

- Padres competentes
- Relación cálida con al menos un cuidador primario
- Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras
- Mejor red informal de apoyo (vínculos)

- Mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe

Respecto al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés, los autores señalan:

- Mayor Coeficiente Intelectual y habilidades de resolución de problemas
- Mejores estilos de enfrentamiento
- Motivación al logro autogestionada
- Autonomía y locus de control interno
- Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales
- Voluntad y capacidad de planificación
- Sentido del humor positivo

Es importante señalar el rol que Soebstad (1995)²¹ asigna al humor en tanto rasgo de personalidad. Este autor destaca la importancia que puede tener la promoción del humor, tanto en la salud física como mental de los niños, especialmente de los niños en edad preescolar, para él el humor es una disposición innata que puede ser reforzada desde el medio ambiente, que no es una característica fija de la personalidad, sino que es más bien resultado de un equilibrio que se da entre un comportamiento juguetón y el ambiente, siempre que éste se de unido a la capacidad crítica. Para este autor, el modelo de la resiliencia incorpora aspectos tales como la autoestima, redes sociales, la religión y el humor. Distingue dos momentos en los que el humor puede manifestarse: el humor creativo, la capacidad de comprender el humor, así como de apreciarlo y, los productos de éste (p.e. los chistes).

Cabe destacar que Vanistendael (1995)²² señala la importancia que tiene en el desarrollo de la resiliencia el sentido del humor y advierte que este aspecto ha sido mencionado escasamente en las investigaciones. Afirma que "quien ejerza la difícil virtud de reírse de sí mismo ganará en libertad interior y fuerza". Agrega que un requisito básico para promover comportamientos ligados al humor en términos positivos, es el que los niños vivan experiencias de confianza; así como, la

²¹ Soebstad, Norway. Child resilience and religion in relation to humour theory and practice. International Catholic Child Bureau; Ginebra, Suiza. 1995.

²² Vanistendael, Stefan y otro. La felicidad es posible. 2002, Pág. 104.

ausencia de un clima propicio amenazaría con la posibilidad de producir un sentido del humor negativo.

Otras características del funcionamiento psicológico en niños y niñas resilientes:

- Mayor tendencia al acercamiento
- Mayor autoestima
- Menor tendencia a sentimientos de desesperanza
- Mayor autonomía e independencia
- Habilidades de enfrentamiento que, además de otras ya mencionadas, incluye orientación hacia las tareas, mejor manejo económico, menor tendencia a la evitación de los problemas, a la vez, que menor tendencia al fatalismo.

Se señala que tanto el apoyo social como la habilidad para resolver problemas sociales, mejoran el funcionamiento de los niños, el apoyo social actúa como un recurso ambiental, entregado por otras personas; mientras que la capacidad de resolución de problemas es un recurso personal, activado por los niños y niñas, los niños son más capaces intelectualmente y rinden, en términos generales, mejor en el plano académico; si bien estas características son necesarias, no son suficientes para un desarrollo sano.

Wolin y Wolin (1993) utilizan el concepto de *mandala de la resiliencia*²³. señalan algunas características personales de quienes poseen esta fuerza, y proporcionan algunas definiciones para ella:

- **Introspección:** Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorespuesta honesta.
- **Independencia:** Se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- **La capacidad de relacionarse:** La habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas para balancear la propia necesidad de simpatía y aptitud para brindarse a otros.

²³ El término *mandala* significa paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos del suroeste de los Estados Unidos, para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad (Suárez, 1995).

- **Iniciativa:** El placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.
- **Humor:** Alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Se mezcla el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación.
- **Creatividad:** La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa en la creación y los juegos, que son las vías para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza.
- **Moralidad:** Actividad de una conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

Una serie de estudios han dado cuenta de algunos de los factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. De acuerdo a estos autores, se distinguen cuatro aspectos que se repiten en forma recurrente, siendo éstos últimos los que ayudan a promover los comportamientos resilientes.

El primero aspecto se refiere a las características del temperamento, se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a otras personas.

El segundo aspecto es la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada.

El tercer aspecto, se refiere a la naturaleza de la familia, respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños.

El cuarto aspecto, apunta a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un padre/ madre sustituta, o bien, instituciones tales como la escuela, agencias sociales o la iglesia, entre otros.

Otros estudios que aportan a la comprensión de los factores que apoyan la construcción de niños resilientes o factores de protección son los realizados por Ainsworth (en Fonagy et al., 1994), y que ha denominado la teoría del vínculo, en la que utiliza una técnica de laboratorio que ella denomina “la situación de desconocimiento”²⁴ teniendo en cuenta que el vínculo inseguro ha sido

²⁴ Esta consiste en separar a los niños de sus padres por un lapso de tiempo y observar la respuesta de aquellos al retorno de sus padres. Los datos arrojados por Ainsworth, muestran que aproximadamente la mitad de los niños perturbados por la separación, se tranquilizan al tener contacto visual con sus padres, y sólo retoman el juego exploratorio con éstos un 25% de los niños. Este porcentaje de niños ha sido descrito por la autora mencionada como *niños con vínculo seguro* y éstos se comportan mostrándose escasamente

identificado entre los niños y sus padres como una señal importante de privación psicosocial, negligencia y/o maltrato.

Estos estudios han permitido concluir que el hecho de que los niños cuenten con seguridad (vínculo seguro) los dos primeros años de vida, les permite mostrar una importante cantidad de atributos en niños resilientes, tanto en niños en edad preescolar, como en etapas posteriores del desarrollo. Estos atributos son:

- Adecuado comportamiento social
- Regulación afectiva
- Capacidad de resistencia en situaciones desafiantes
- Orientación hacia los recursos sociales
- Habilidades cognitivas (p.e. ingenio o creatividad)

Los niños resilientes muestran un vínculo seguro, y forma parte de un proceso que actúa como mediatizador en los comportamientos resilientes, hay que dar cuenta de la razón por la cual la presencia de una figura, aunque remota, estable y responsable en la vida temprana del niño puede constituirse tanto en un factor protector como también, promover un tipo de relación segura, contribuyendo así al fortalecimiento de la resiliencia en el niño.

Desde este punto de vista, incluso los niños pequeños, tienen la capacidad de reconocer, diferenciar y aislar los modelos internos de trabajo de los padres (cuidadores primarios). Esta última observación resulta de especial interés, en el caso de niños maltratados, ya que es difícil para los niños adaptarse adecuadamente, como consecuencia del maltrato.

Radke-Yarrow y Sherman (1990), afirman que los niños muestran durante su desarrollo una contradicción; ésta se produce dado que éstos son inherentemente vulnerables a la vez que muestran una fuerte determinación por sobrevivir y crecer. Esta característica propia de los niños, ha dado origen a múltiples estudios sobre qué es aquello que hace posible que éstos se desarrollen adecuadamente, tanto física como psicológicamente, bajo condiciones que atentan contra su sobrevivencia o bienestar, es decir en condiciones de vulnerabilidad.

perturbados por la separación combinando comportamientos de acercamiento con otros que indican rechazo. El 12% de los niños estudiados se acerca a los padres, pero se niega a ser consolado por ellos y continúa con signos de angustia o pasividad. Por último, un pequeño grupo muestra confusión y desorganización después de reunirse con sus padres.

Los niños que se comportan como resilientes encuentran importantes fuentes de apoyo emocional incluso fuera de su familia inmediata, tienden a ser muy queridos por sus compañeros de curso y tienen usualmente varios amigos cercanos y confidentes, además participan en redes sociales informales de vecinos, pares y/o adultos de quienes reciben consejos frente a situaciones críticas y cambios que ocurren durante la vida.

Frecuentemente, los niños resilientes hacen de la escuela su hogar, fuera de su casa, un profesor favorito puede llegar a ser un modelo de identificación para un niño resiliente.

2.1.4 Escuela y resiliencia.- El papel de la escuela en la construcción de niños resilientes ha sido descrito por (Rutter et. al. 1979), quien señala, que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Entre las características de las escuelas más exitosas se cuenta con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores, y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza.

Los autores observaron que los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable depravación y discordia presentes en sus hogares.

Aquellas personas que cuidan, educan o trabajan con niños pequeños podrían ayudar a fomentar los comportamientos resilientes, por ejemplo, aceptando la particularidad del temperamento de cada niño y permitiéndoles enfrentar desafíos; transmitiendo a éstos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tienen que enfrentar.

Las historias de niños y niñas resilientes, demuestran que la fe y la confianza pueden desarrollarse y mantenerse aún bajo circunstancias adversas, esto depende de sí los niños encuentran personas que den un sentido a su vida y una razón para confiar en la vida. Lo que puede ser proporcionado a los niños, ya sea en la sala de clases, en el lugar de juegos, en el vecindario y/o en la familia, siempre que estén presentes personas que se preocupen y den atención a los niños.

Lo expuesto anteriormente muestra la necesidad de centrarse en la salud y educación, más que en la enfermedad o carencia. En la medida en que se sea capaz de conocer con mayor profundidad las condiciones bajo las cuales se desarrolla los comportamientos resilientes, será posible generar intervenciones

que vayan en la línea de prevenir, promoviendo y apoyando estas prácticas. Además, este enfoque implica que en el diseño de las prácticas educativas será indispensable no sólo contar con un mensaje adecuado, sino también, con un mensajero que los transmita con respeto y cariño al niño. Tal mensaje educativo debe basarse en la posibilidad de que el menor desarrolle la capacidad de ser activo frente a los adultos y su medio, generando así una adecuada auto confianza y auto imagen.

El entender la escuela como espacio que genera el desarrollo de comportamientos positivos para la supervivencia en condiciones adversas, lleva a comprender como lo señala Cesar Coll (1992)²⁵ la importancia de las experiencias, del aprendizaje y de la educación en el logro del desarrollo del individuo, por cuanto, es en la relación con los otros: maestro, adultos, compañeros, como el niño se define como miembro de la especie humana, en la que los factores sociales y culturales ocupan un papel fundamental y está fuertemente relacionada con la capacidad para aprender de los otros y con los otros. En este planteamiento la influencia educativa no es un fenómeno que se sitúe al margen de los procesos de desarrollo, sino que aparece integrada como uno de sus principios explicativos. En la cultura aparecen contextos específicos que asumen la responsabilidad de asegurar la transmisión cultural, y el desarrollo de las esferas cognitivas, afectivas y de relación de los seres humanos, siendo la escuela, el más típico de todos. En este contexto, las relaciones entre desarrollo y educación se plantean de forma algo diferente y, sin lugar a dudas, más compleja por cuanto la escuela no es sólo transmisora de conocimientos sino forjadora de la personalidad de los escolares.

En consecuencia, la educación designa un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieren la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada y se desarrollen plenamente como personas.

El concepto de escolarización, según el autor, designa una categoría de actividades educativas mediatizadas por la institución educativa, porque es claro, para él, que existen otras muchas en diferentes contextos y situaciones como la vida en la familia, los contactos con otros niños y niñas, los medios de comunicación, que igualmente son de importante consideración en un análisis holístico de los procesos educativos y su incidencia en la formación de la personalidad. De ahí, la importancia de hacer referencia a la educación escolarizada, como factor muy importante en la promoción, orientación y dotación de contenidos apropiados para el desarrollo individual de los seres humanos y en

²⁵ Para la realización de este artículo se han tomado y adecuados los planteamientos de: COLL C., MARCHESI C. y PALACIOS, J. (comp.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva. Tomo I. Alianza Editorial. 1992. p. 367-383.

consecuencia para lograr que estos sean mejores aún en condiciones de adversidad.

Reflexionar la escuela como un espacio con grandes posibilidades para la construcción de niños resilientes se hace aún más necesario cuando se propone la implementación de un proceso de intervención educativa cuyo propósito es precisamente este. En las escuelas, como instituciones responsables en gran parte de la socialización de los niños y las niñas se encuentra, en especial en ciertos sectores de población, que las prácticas educativas que en ella se dan, parecieran estar dirigidas más hacia el logro del fracaso escolar que a la obtención del éxito por parte de los y las estudiantes que a ellas asisten, logrando deteriorar la imagen que de sí mismos tienen, o coadyuvando junto con el entorno familiar y comunitario a hacer niños débiles ante la adversidad, con pocas posibilidades para enfrentarla y lograr superar las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran.

El término “fracaso escolar” ha sido recurrente utilizado cuando se plantean reformas o cambios en los sistemas educativos modernos. En general, el término se aplica habitualmente al alumnado y hace referencia a quienes al finalizar la escolarización obligatoria no han logrado una formación básica que les permita integrarse de forma autónoma en la sociedad o comportarse como ciudadanos y ciudadanas responsables, es decir, hace referencia a personas que no han logrado desarrollarse con la capacidad de superarse y sobrevivir en condiciones difíciles sin verse afectados.

Sin embargo se podría afirmar que no existe el fracaso escolar del niño o niña. El niño no tiene fracaso escolar. El niño sufre a consecuencia del fracaso escolar, él no lo crea, ni lo difunde, ni lo provoca. El niño se limita a sufrir las consecuencias del fracaso escolar, que no es sino el fracaso de alguna acción educativa.²⁶

Al referirse al fracaso escolar Lutte afirma:

"Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades" (Lutte, 1991, 174).

²⁶ Congreso 2001. Construir la Escuela desde la diversidad y para la igualdad.

Al reflexionar sobre la pedagogía del fracaso, igualmente se hace referencia a “Educar... la eterna tarea. Difícil e ingrata para muchos”²⁷. Eso es cierto y con peores consecuencias cuando se asume en la práctica acciones que conducen a lo que se podría llamar el polo opuesto del propósito educativo tales como:

- Tratar al niño o al adolescente como si fuera un adulto en miniatura.
- No permitirle correr, gritar, jugar, ni tomar decisiones por sí solo o asumir sus emociones.
- Orientar la lógica del niño por el mismo camino de la del adulto.
- Percibirlo y tratarlo como ignorante., que no sabe nada y no es capaz de hacer nada.
- Darle todo y hacerle las cosas.
- Decirle que es incapaz y castigarlo frecuentemente y severamente para fortalecer su voluntad.
- Estimular la competencia no sana con medallas, diplomas, concursos, primeros puestos.
- Comparar permanentemente a un niño con sus compañeros, especialmente en situaciones que lo hagan sentir mal o peor persona.
- Clasificar competitivamente el grupo.
- Despertar en él la ambición por la superación social cueste lo que cueste.
- Establecer relaciones de poder. El ser autoritario y vertical. Usted es el superior y él sólo el subalterno. Hacer valer su autoridad por encima de cualquier razonamiento.
- Enseñar democracia como una lección pero ser un modelo lo más autócrata que pueda para conservar el orden en la clase.
-
- Rodear de misterio y complejidad su materia. Decir que es la única importante y recalcarle que las pruebas y exámenes son difíciles para que estudie.
- Recordar el examen permanentemente y solicítele que estudie para él y no para aprender para la vida.

²⁷ Luna Yasso Héctor. Coloquio la pasión de la educación. México 2004

- Rendir culto sagrado a las calificaciones. Ser muy estricto con ellas y bajo ningún pretexto permitir o hacer modificaciones.
- Infundirle temor al estudio a través de los exámenes y pérdidas de año.
- Negar el afecto y toda manifestación del mismo.
- No permitir el acercamiento para que no lo vaya a irrespetar.
- Ignorar hasta su mismo nombre.
- Dar predominio a la razón sobre la afectividad.
- Recalcar los defectos y si comete una falla o error hacer repetir veinte, treinta o más veces una misma acción o tarea.
- No permitir al alumno que hable, en clase. El silencio en el salón es sagrado. Hacer del silencio una virtud.
- No permitir la pregunta en clase a destiempo, ni que le interrumpa con temas que no vienen al caso.
- Burlarse ante sus equivocaciones y ser irónico con él.
- Utilizar el sarcasmo como arma motivadora.
- Comparar al alumno frecuentemente con los mejores del grupo, con sus padres, con otras personas o con usted mismo para que se sienta inferior.
- Enrostrarle los problemas y los errores de su familia y de su mismo ambiente. Concebir al juego del niño o del adolescente, no como trabajo, sino como simple pasatiempo.
- Olvidar el presente y hablar sólo del pasado y del porvenir.
- Desconocer los intereses particulares y sacrificarlos en bien del interés de la institución y de la comunidad.
- Homogeneizar al máximo. No dejar al alumno ser él mismo para que se parezca, lo más que se pueda, a los demás.
- Contrariar hasta su lateralidad. No lo deje ser zurdo.
- Mostrar pereza o apatía en la clase o demostrar su insatisfacción o amargura por desempeñar la labor decente.

- Dirigirse al promedio y olvidarse de las diferencias individuales.
- Darle a todos los alumnos el mismo tiempo para sus actividades.
- Normalizarle todas las tareas de aprendizaje.
- Ceñirse estrictamente al programa y preocuparse sólo por desarrollarlo totalmente dentro del calendario.
- No permitir a los alumnos conocer los objetivos que se proponen con cada clase, la unidad o el curso.
- Exigir obediencia ciega para que no haya autonomía.
- Ser dogmático en las exposiciones y puntos de vista.
- No dar importancia al aprendizaje extrainstitucional. Sólo la escuela puede enseñar.
- Pensar en la responsabilidad en el fracaso es solo del niño o niña. La culpa es sólo del alumno que no estudia.
- Ignorar los factores de antipatía, simpatía y apatía que afectan las relaciones con el estudiante, y no haga nada por manejarlos.
- Descuidar la presentación del ambiente físico externo del establecimiento y la misma presentación personal. Que el alumno se adapte a ellas como pueda.
- Estimular la monotonía y la repetición. Todo cambio es riesgoso y es mejor no correr riesgos.
- Suponer como adquiridos todos los conocimientos y requisitos previos al nuevo aprendizaje que se va a emprender.
- Mantenerse en conflicto con el alumno, tratarlo como tonto y, si es del caso, humillarlo delante de sus compañeros.

Si bien la escuela, es uno de los factores promotores del fracaso escolar existe otro factor importante a considerar y es la exclusión escolar como un factor de vulnerabilidad.

La escolarización, como se señaló anteriormente, es el proceso de inculcación sistemática de una cultura legitimada socialmente, brindada en un espacio /

tiempo estructurados simbólicamente por el Estado y apropiado por los sujetos en condiciones particulares.

Los cambios sociales, económicos y culturales que se han producido en nuestra sociedad plantean un nuevo escenario educativo y laboral. En este nuevo escenario, las consecuencias derivadas del fracaso escolar, entendido como ausencia de titulación básica, se ven modificadas y agravadas.

Los niños, niñas y jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, o quienes no alcanzan una titulación básica, tienen muchas más dificultades que antes para encontrar trabajo. En la sociedad de la información, el fracaso escolar, la falta de una capacitación básica puede convertirse en el mayor riesgo de exclusión y marginación social.

En general la exclusión escolar reproduce y consolida la exclusión social. Son precisamente los alumnos que más necesitan de la escuela, los que no ingresan en ella o los que la escuela abandona antes de tiempo, de modo que salen sin haber adquirido las competencias mínimas esenciales para un desarrollo autónomo.

Las escuelas de los pobres suelen ser unas pobres escuelas que contribuyen a reproducir y perpetuar la pobreza. Por ello, si queremos evitar que la educación de los pobres continúe reproduciendo este modelo, el Estado debe garantizar la oportunidad de una educación que prepare a los niños menos favorecidos para desenvolverse eficazmente en el mundo laboral y en su vida cotidiana, de modo que cuando sean adultos la sociedad no los excluya ni ellos se transformen en excluidores. Incluir es invitar al otro a construir un mundo mejor y con oportunidades para todos y todas.

Un sistema excluyente, carece de consenso entre sus más directos afectados. En una democracia cualquiera, como el caso de Colombia, el consenso y el disenso hacen parte activa de la cultura democrática.

Democracia proviene del Latín *Demos Cratos* que significa “Gobierno de todos”. Pero como puede existir una real democracia si la mayoría de la población se encuentran en condiciones de exclusión social, sumidos en la pobreza, sin la posibilidad de acceder a los servicios básicos de salud, educación, empleo y bienestar y con sus necesidades básicas insatisfechas?

A finales de los años 80s y comienzos de los 90s, nuestro país al igual que la gran mayoría de los países latinoamericanos, entra en la política de adoptar los programas de estabilización y de ajuste estructural recomendados por el FMI. Estos paquetes de reformas económicas y políticas que caracterizan el modelo Neoliberal, propenden por una total apertura de las economías locales a los mercados y al capital internacional, por el recorte del gasto público, la eliminación

de los subsidios estatales, la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales y en general propiciar la inversión extranjera en todos los campos.²⁸

La implantación de estos programas de ajuste es el resultado de la conjunción de factores internacionales, regionales y locales propiciando reformas que han derivado en la reducción de la función económica y social del estado en beneficio del sector privado y el recorte del gasto público con el argumento a favor de la reducción del estado, la supuesta eficiencia del sector privado frente a la ineficiencia de lo público.

La política de recorte al gasto público está directamente relacionada a la prioridad de mantener el equilibrio fiscal que permita a toda costa cumplir con las obligaciones del pago de la deuda externa. Este recorte se ha expresado en una notoria reducción de la inversión y por ende en el deterioro paulatino de las condiciones de vida, especialmente de la población más pobre.

Las estrategias de descentralización, focalización y privatización son las sugeridas por las agencias internacionales y la banca multilateral para adelantar la llamada "*nueva política social*", que al parecer pretende no solucionar la crisis social resultante de las nefastas medidas económicas sino mitigar sus crudos efectos sobre la población más vulnerable.

Alternado a todos estos factores de fracaso escolar y desde diferentes espacios se empieza a hablar de la pedagogía del éxito, aunque está aparentemente no es fácil, y se considera, más grave aún, que para hacerla, los ingredientes sí son muy escasos. Sólo una actitud positiva, de búsqueda día a día pensando, ante todo, en que el alumno es una persona que vale, diferente a las demás y que debe tener éxito en la vida para lograr así lo mejor de la educación: ser feliz en cooperación con todos pero con personalidad propia, permite voltear la moneda e impedir el fracaso y sobre todo la exclusión escolar.

El Ministerio de Educación Nacional y específicamente el programa de aceleración del aprendizaje desarrollado por Corpoeducación²⁹, han venido creando una nueva denominación para los principios pedagógicos que ellos aplican: La pedagogía del éxito. Una combinación entre diferentes conceptos tomados de autores como Ausbel, Piaget, Vigotski y Bruner, aunados a términos tales como autoestima, reto, proyectos, Interdisciplinariedad, han permitido que muchos docentes, niños y niñas hayan superado la propia percepción de "fracaso escolar" y hayan obtenido logros en la educación y promoción de los niños que se encuentran en extraedad, por diferentes motivos, dentro del sistema educativo.

²⁸ Ahumada, Consuelo. *Política Social y Reforma de Salud en Colombia*. U. Javeriana, 1998. Pág. 129

²⁹ Corpoeducación. Programa de Aceleración del Aprendizaje. Lecturas. Bogotá 2001

Muchos de ellos, se consideraban “fracasados” en lo escolar, y el concepto sobre sí mismos era pobre, es decir la propia apreciación o autoestima no les permitía avanzar en sus aprendizajes y de acuerdo con los principios anteriormente su desarrollo físico, intelectual y emocional no correspondía a lo esperado para su edad.

Algunos de los principios enunciados dentro de la “pedagogía del éxito” se exponen a continuación con la seguridad de que serán fundamentales en el desarrollo de esta propuesta, tendiente a que los niños se fortalezcan personalmente para enfrentarse a las condiciones que les son adversas para su aprendizaje:

La escuela es una instancia de formación de la ciudadanía y asume su función al garantizar a todos el derecho constitucional a la educación básica, en ella se concentra la expectativa de mejoramiento de las condiciones de vida de gran parte de la población colombiana.

Muchas veces, la escuela colombiana no cumple su función social, y cultiva la pedagogía de la repetición y el fracaso, hasta sacar al educando de sus aulas; por ello es importante, que adopte una nueva filosofía de educación orientada hacia el logro del éxito de todos y todas los que estudian en sus aulas.

Para ello es necesaria la formación personal y profesional continua de los docentes que les garantice buenas condiciones para desempeñar su función, desarrollando sus competencias pedagógicas y que asuma su trabajo como mediador en la relación cognitiva entre el educando y los contenidos para así garantizar la unidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comunicación entre educador y educando debe ser de doble vía, en la que ambos transforman el aula en un espacio participativo. Para que el aprendizaje sea efectivo, el educando debe involucrarse en él integralmente: física, intelectual, emocional y socialmente. Esa interacción favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje

El concepto de currículo tiene una dimensión temporal y traduce la idea de camino y de vivencia; no se restringe a la transmisión de contenidos programáticos, sino que abarca los valores, las normas y las conductas y supone además trabajar con método en contraposición a las ideas de improvisación, ensayo y error y el casuismo. Planear con antelación lo que se va a hacer; es una preparación para la acción; es lo opuesto a improvisación; es una intervención en una realidad; es una toma de decisión; es un proceso dinámico; debe ser un proceso participativo.

Las actividades orientadas al desarrollo de la autoestima deben ser realizadas a partir de la programación curricular, de manera continua e implican el reto permanente a los estudiantes para aprender, para obtener logros así estos

parezcan mínimos, a apreciarse como persona con muchas potencialidades y a apreciar a los demás.

Es importante que el educador crea en el potencial de sus estudiantes, dosifique y aumente la complejidad de las actividades, dándoles posibilidades de éxito y valorando sus realizaciones y logros.

Todo docente debe orientar su trabajo pedagógico al desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas, psicomotrices y prosociales y a la promoción de la salud mental propia y la de sus educandos.

La interdisciplinariedad es una búsqueda de la idea de totalidad del conocimiento humano y su ejercicio exige una actitud de apertura para la integración de nuevos y diferentes conocimientos en la solución de los problemas y retos que se les plantea a los estudiantes.

El abordaje de los contenidos de manera global tiene como principios: la libertad, la individualidad, la actividad, la intuición y la globalización.

Es importante mantener la coherencia entre los objetivos que se pretenden lograr, los contenidos que se brindarán, las estrategias que se aplicarán, los recursos que se utilizarán, y la forma de evaluar el aprendizaje del educando.

El clima psicológico del aula depende del educador, y del tipo de liderazgo que ejerce. Su influencia sobre el aprendizaje puede ser positiva o negativa. Por ello es necesario reflexionar sobre la relación docente-estudiante.

La relación docente-estudiante se entrecruza con el contenido y con la metodología, en la práctica del proceso pedagógico.

La interacción entre las personas se evidencia en el aula, a través del intercambio de influencias.

El estudiante valoriza en el docente las cualidades que los unen afectivamente.

Tanto el docente como el estudiante desempeñan roles que les son propios, pero el primero tiene mayor poder para definir la relación entre ambos.

El ambiente escolar influye en las relaciones docentes-estudiantes.

El docente es un ser contextualizado cuyos saberes resultan de la apropiación que se hace de la práctica y de los saberes histórico-sociales y sus actuaciones se constituyen en un referente de conducta ética y cívica para el educando.

El educando necesita conocer sus potencialidades y limitaciones; y el educador necesita retomar de inmediato los aprendizajes aún no consolidados para garantizar el dominio de las competencias básicas por todos los estudiantes, esto lleva a la consideración de la evaluación como parte integrante de las acciones humanas y, en la relación pedagógica, exige preparación por parte del evaluador para consolidarse como elemento justo y confiable en la construcción del éxito del educando.

La pedagogía del éxito supone un cambio cultural – la certeza que el éxito en el aprender resulta del éxito en el enseñar. El mejor maestro es aquel que logra que todos sus alumnos aprendan.

Luna Yasso³⁰ afirma que la educación debe propender por una escuela generadora de igualdad de oportunidades, donde el éxito escolar es un bien necesario para todos, de ahí la necesidad de generar modelos pedagógicos dirigidos a que todos los estudiantes lo alcancen.

Dentro de este programa estatal³¹, igualmente trabaja, con poblaciones vulnerables, se recomienda a los agentes que trabajan con niños cuyas vidas están marcadas por la violencia y el fracaso un conjunto de recomendaciones fundamentadas en el acervo de conocimientos sobre resiliencia con la finalidad de que esta sea promovida en el contexto escolar.³²

Al respecto sostiene la autora, que la resiliencia es un fenómeno psicológico construido; no es obra de un sujeto y que se constituye en una herramienta, en un concepto con potencial de instrumentalizar a los trabajadores del área de la infancia para la educación, para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía.

Igualmente señalan que la resiliencia tiene una dimensión ética que no puede ser negada. Ella sólo es posible cuando existe la esperanza en un futuro y un sentido anunciado, una meta, un horizonte ético que nos lleva hacia delante. Uno de los factores de destrucción del trabajo de un educador social, al manejar con vidas difíciles, es la falta de creencia que nace del modelo del daño. Por tanto la promoción de la resiliencia sirve no sólo a los niños y las niñas en dificultad, sino a toda la comunidad comprometida con estas vidas.

Por ello, recomienda recordar que el trabajo se da en un determinado contexto institucional. Al llegar a las instituciones, las personas encuentran rutinas, reglamentos, tradiciones, modos de comprensión y de relación instituidas. Las instituciones tienen memoria. No siempre esta memoria es explícita o consciente. Muchas veces son gestos que se repiten y que nadie sabe explicar su origen. Es

³⁰ Luna Yasso Héctor. Coloquio sobre la pasión de la educación. México.2004.

³¹ Aceleración del Aprendizaje. Para poblaciones en extra edad, víctimas, en la gran mayoría de los casos del fracaso escolar, o mejor del fracaso de la escuela.

³² Documento elaborado por Cenise Monte Vicente. Traducido al español por Isabel Fernández C.

en este punto en que Los derechos de los Niños y los jóvenes³³ encuentran dificultades de implantación, exige la creación de un repertorio nuevo.

El trabajo en la escuela, llamada tradicional se centraba en una dinámica centrada en la vigilancia y el castigo. La escuela democrática debe tender hacia la construcción de un repertorio nuevo y dependerá de la capacidad creativa y democrática de la comunidad institucional, incluyendo a sus destinatarios y sus familias.

Para el desarrollo de este propósito se reconocen algunos elementos necesarios en este proceso de transformación. Entre ellos la planeación, que exige definir metas, imaginar el futuro, establecer objetivos realizables, que sean al mismo tiempo “globales y detallados”. La meta transversal, aquella que debe permear todas las demás, es la construcción de un ambiente solidario y promotor del potencial de todas las personas involucradas en el trabajo, sea en la condición de operador, como en la de destinatario.

Planear significa que no se necesita capacitación. Los hábitos, y los modos de responder a las situaciones conflictivas, tienen una matriz muy autoritaria en nuestro país. Una cotidianidad democrática exige la construcción de actitudes poco frecuentes en nuestros repertorios. Esta construcción pasa por sensibilización, comprensión y entrenamiento.

Además de hacer notar la importancia de la planeación, y dentro de ella la evaluación permanente del proceso, da la escuela una serie *recomendaciones para la vida cotidiana*

- **La construcción de sentido.** Al respecto se señala como las condiciones adversas de vida pueden llevar a las personas hacia una actitud existencial “provisional”, un modo de ocuparse apenas con el presente, basándose en una actitud fatalista de que “no hay caso”, “no se puede”.

La construcción del sentido es acompañada de la introducción al futuro. Pero ese futuro necesita ser experimentado; por eso los proyectos iniciales deben ser de corto plazo, viables, concretos. Las actividades lúdicas, la organización de una fiesta, un campeonato, permiten que el potencial se exprese y, simultáneamente, haya placer o satisfacción.

- **La sucesión de sentidos.** Tan pronto se haya realizado una actividad, se debe movilizar al grupo con una nueva, con el propósito de introducir nuevos sentidos. La sucesión de sentidos puede solicitar actitudes diferentes, crear posibilidades de desatacarse, crear espacios para que una competencia

³³ En Colombia la Declaración de los Derechos del Niño fue asumida desde 1989

recientemente adquirida pueda perfeccionarse, ofrecer nuevos roles, eliminando estereotipos frecuentes en las experiencias.

El futuro, la autoestima, la autoconfianza están siendo trabajadas por medio de la tarea.

- **El sentido y el lugar en el mundo.** Junto con la construcción de la voluntad de sentido, se pide fomentar en los niños y en los jóvenes un proyecto de lugar en el mundo, en el futuro.

Los niños y los jóvenes que no consiguen imaginarse su futuro, son, los más frágiles. Si el futuro no existe, o si la persona no “ocupa” un lugar en el mundo en el futuro, no hay esperanza, no hay desafío.

- **La educación básica y el sentido.** Muchos jóvenes no logran entender para qué sirve el conocimiento. Es muy difícil dedicarse a algo cuya finalidad no está clara o no está conectada con la vida y la perspectiva del educando.

Debido a esto, se considera fundamental establecer los nexos entre las áreas básicas y las profesiones. Así el alumno puede entender para qué sirve las matemáticas, el lenguaje, las ciencias, pues junto con estos saberes existen modos de estar en el mundo, por medio de la producción. Se crea un punto entre la educación, el mundo y el futuro. Aprender pasa a tener sentido personal.

- **La autoestima.** Muchos niños tienen una autoestima negativa. Crecieron escuchando de las personas “profecías” extremadamente negativas y descalificadoras. El equipo que desee desarrollar en el niño y en el joven amor por sí mismo y por los demás precisa “deconstruir” la imagen que él trajo. Esta “deconstrucción” no es difícil. Dependerá de la mirada que se tengan sobre las cualidades y el potencial del joven. Es preciso comenzar a anotar, en el observador del alumno, las soluciones, ¡las posibilidades! comenzar a hacer profecías positivas y así el niño y el adolescente tienen la oportunidad de cambiar su autoimagen.
- **El autocuidado y el cuidar.** Los cuidados con el cuerpo tienen un importante papel en la promoción de la autoestima: estimular la capacidad de cuidar de sí mismo y, simultáneamente, fomentar los cuidados con los ambientes donde lo cotidiano transcurre. La dimensión estética, los colores, las formas y la construcción de “cosas bellas” deben ser estimuladas. Es claro que esta estética estará marcada por los intereses de la adolescencia, de la cultura, de la época. Pero lo que nos interesa es el movimiento de preservación, de cariño, en fin, la autoestima.

- **Entender los gestos antisociales.** Cuándo el niño o la niña son agresivos, o “inadecuados” ¿qué hacer?

Antes de adjudicar los motivos al joven y condenarlo con alguna medida disciplinaria, necesitamos entender qué ocurrió. Entender, eliminando la tendencia de clasificar entre “correcto” e “incorrecto”, “bueno” y “malo”. La mayoría de estos actos expresa un pedido de auxilio o un fragmento importante de la vida del sujeto.

- **No actuar “en contra”.** Cuando el joven presenta un comportamiento inadecuado, es muy frecuente que la respuesta del operador sea una especie de espejo. Si el niño está, por ejemplo, nervioso, el educador entra en escena como un complementador, haciendo con que aquella actualización de algo biográfico, o pedido de auxilio, se transforme en asunto de disciplina y no en una posibilidad de diálogo y aclaración de los orígenes de la actitud.
- **“Enfriar” las escenas.** Estos momentos de tensión son “calientes”, dominados por escasa disposición para oír y comprender. Son necesarios procedimientos de “enfriamiento”. Además de no complementar la escena violenta, el operador debe facilitar la expresión verbal de todos los protagonistas, reiterar el conflicto de la dimensión dramática e introducirlo en el campo del diálogo, en el cual podrá ocurrir elaboración.
- **Las pequeñas alegrías.** Momentos de diálogo colectivo, de canto, de lectura en grupo, de narrativa popular pueden ser momentos de restauración, de tregua, y, también, de elaboración. Las historias, los cuentos tienen siempre un mensaje, una lección, Sin embargo, la “atmósfera” creada en estas actividades tal vez sea más importante que el mensaje verbal. Es la melodía de la canción.
- **Humor.** Un buen humor indica flexibilidad, plasticidad mental. Revela la capacidad de “hacer de cuenta”, de mirar las cosas con cierta distancia, con crítica. Tal capacidad se asocia a la capacidad de reír. La risa indica cierto distanciamiento de los hechos, crea la posibilidad de que los eventos puedan ser entendidos sin afectar a la persona de modo inmediato.
- **Sistema de auxilio.** Cuando algún derecho fundamental está amenazado, por ejemplo, el derecho a aprender, los programas pueden desarrollar un “SOS”. El sistema de auxilio debe atender a todos los involucrados en la situación de “riesgo”: operadores y educandos.
Muchas situaciones resultan en exclusión o expulsión. Si este movimiento puede ser sustituido por procesos de reinclusión calificada, todo el mundo aprende.
- **Derecho a la ternura.** Los vínculos son muy importantes para la vida. Los bebés mueren cuando no son amados, mueren de carencia. El afecto es tan

importante como las vitaminas. Esto envuelve un campo nuevo, que es difícil de expresar en cualquier ley. Se trata del derecho a la ternura.

2.2 CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN EL PROCESO DE PROMOVER LA CONSTRUCCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS RESILIENTES.

Además de las recomendaciones dadas por el programa de aceleración en el aprendizaje es importante incluir una serie de conceptos que, explican muchos de los principios enunciados y ayudan a entender el trabajo dentro de la escuela dirigido a la construcción de niños y niñas resilientes, especialmente cuando se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

2.2.1 Autoestima.- Branden (1993) define la autoestima como “una sensación fundamental de eficacia y un sentido inherente de mérito” o como “La confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentar los desafíos básicos de la vida. La confianza en nuestro derecho a ser felices, la sensación de que tenemos valor, de que somos merecedores, de que tenemos el derecho a expresar nuestras necesidades y deseos, y de disfrutar los resultados de nuestros esfuerzos”.³⁴

Hablar de autoestima es hablar de percepciones, pero también de emociones fuertemente arraigadas en el individuo. La autoestima se forja desde la infancia más temprana a través de la actitud que los padres o adultos cercanos tienen con el niño o niña. Lo que el niño crea sobre sí mismo es fundamental para su desarrollo escolar y personal el resto de su vida.

Una adecuada autoestima fortalece la personalidad del niño o niña y le provee de actitudes adecuadas para enfrentar los problemas. Tiene más posibilidades de ser productivo, capaz y eficiente, lo que le permitirá alcanzar las metas que se proponga.

El ambiente educativo y familiar es muy importante para la determinación del nivel de autoestima de un niño o niña. Las expectativas que los padres de familia y docentes muchas veces no se adecuan a la realidad de sus hijos o estudiantes, generando sentimientos y pensamientos negativos hacia ellos que deterioran su autoimagen.

Una baja autoestima produce niños y niñas que se sienten incompetentes, improductivos e ineficientes lo que obstaculiza el desarrollo pleno de sus capacidades, así como la fijación y logros de metas en su vida.

³⁴ Documento elaborado por el equipo técnico del CETEB (Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia). Traducción al español realizada por Isabel Fernández C.

La autoestima se constituye en la base de la resiliencia. Un niño o una niña seguros de sí mismos acepta retos y se arriesga, aprende de sus errores y fracasos, reconoce sus fortalezas y debilidades y sabe lo que quiere.

2.2.2 Autoconcepto.- Supone el conjunto de pensamientos y sentimientos de una persona hacia sí misma que le llevan a comportarse de un modo particular. En otras palabras es la conceptualización de la propia persona hecha por sí misma, independientemente de que ese concepto sea positivo o negativo.

2.2.3 Autoconocimiento.- Supone el conocerse como niño o niña, como persona y como sujeto de derechos.

2.2.4 Autoaceptación: Es la capacidad del ser humano de aceptarse y agradarse física, mental y emocionalmente tal y como es, con sus virtudes y defectos y en sus aspectos positivos y negativos.

2.2.5 Tolerancia.- Es la capacidad de aceptar o soportar alguna cosa sin sufrir daño. Es la capacidad de aceptar ideas, conceptos, opiniones, creencias, distintas de las propias y el consiguiente respeto por éstas.

Código de la Tolerancia:

- Los que me han hecho sufrir tal vez no sean tan malos.
- Los que no son de mis ideas tal vez no sean intratables.
- Los que no hacen las cosas como yo tal vez no sean unos locos
- Los que piensan de otro modo tal vez no sean ignorantes
- Los que no me son simpáticos tal vez sean buenas personas
- Los que son mas viejos que yo tal vez no son unos atrasados
- Los que tienen más éxito tal vez se lo hayan merecido
- Los que me contradicen tal vez me abren los ojos
- Los que me han dicho una palabra amable tal vez lo hayan hecho con desinterés

- Los que me han hecho un favor tal vez lo han hecho de mil amores
- Los que no se interesan en lo que a mí me importa tal vez me ayuden a buscar lo verdaderamente importante
- Los que no van en mi misma dirección tal vez busquen lo mismo por otros caminos
- Los que no me la hacen fácil tal vez me obliguen a renovar el esfuerzo y la ilusión día a día

2.2.6 transformación de conflictos.- Los conflictos constituyen parte sustancial de la vida cotidiana, lejos de ser siempre una calamidad constituyen uno de los principales motores de la vida personal y colectiva. Lo esencial es la forma como se manejan y se transforman, en el mutuo beneficio o en detrimento de las partes.

El conflicto social se define como parte del proceso social en el cual dos o más personas o grupos contienden unos contra otros en razón de tener intereses, objetivos, valores o modalidades diferentes o exactamente iguales, donde cada uno quiere la posesión, el control o el poder total, con lo que se procura excluir al contrincante considerado como adversario.

Las respuestas o actitudes frente al conflicto dependen de muchos factores tanto internos como externos como sentimientos, valores, necesidades, intereses, vínculos, creencias, carácter, coyuntura, entorno, nivel de estrés, entre otros.

Básicamente se reconocen dos formas de responder al conflicto:

- La evasión o evitación: dilata el conflicto, se deja que el azar decida, no se escucha ni se conoce la versión del otro. Esta actitud o respuesta evita el diálogo, la posibilidad de pensar con dos lógicas, el construir o buscar conjuntamente soluciones. En lo cotidiano, la mayor cantidad de conflictos son generados por la falta o deficiencia en la comunicación.
- La confrontación: utiliza el poder, la fuerza y el propósito es la sumisión. Implica la confrontación directa o indirecta con quien se tiene la confrontación. Se discute acaloradamente, se utilizan palabras ofensivas e hirientes, se toman decisiones viscerales. La tendencia es a involucrar a otras personas formando bandos. Generalmente estas actitudes conducen a la radicalización de las partes.

Con frecuencia conflicto y confusión van juntos. Entender lo que está sucediendo es un paso para descubrir que existen otras posibilidades más constructivas.

El arreglo directo habla de la capacidad mayor o menor de los sujetos involucrados en el conflicto para asumir sus propias decisiones y responder positivamente frente a los resultados de sus actos. Cuando tenemos la actitud y voluntad para dialogar, cuando es posible controlar los sentimientos de ira y destrucción y se reconoce al otro u otra como legítimo o legítima interlocutor o interlocutora, cuando tenemos la capacidad y el valor de la autocrítica y somos capaces de ponernos en el lugar del otro es posible llegar a un acuerdo directo, que nos permita construir conjuntamente una alternativa que nos deje satisfechos a ambos.

2.2.7 Trabajo en equipo.- El hombre como ser social, necesita asociarse con otros para sobrevivir. Así mismo, se hace necesario aprender a trabajar en equipo como una manera de aunar esfuerzos para conseguir unas metas y objetivos comunes, que nos benefician a todos. Es aprender a dar de acuerdo a las capacidades de cada uno de modo que con el aporte de todos y todas se consolide una fuerza tal que nada le es imposible.

Comprender el concepto de resiliencia y promover su desarrollo en poblaciones vulnerables, permite necesariamente planear intervenciones que al interior del proceso educativo puedan transformar la escuela y convertirla en una fuente creadora de seres humanos capaces de proyectarse al futuro, proponerse metas y dirigirse a su cumplimiento con éxito, este el propósito central del proyecto “Hacia la construcción de niños y niñas flor diente de león” de la Universidad INCCA de Colombia.

3 METODOLOGÍA

3.1 MODELO INVESTIGATIVO.

Asumiendo la complementariedad de los enfoques cualitativo-cuantitativo en el análisis de la realidad social expresado por Alfonso Orti³⁵ cuando afirma

“La realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado. Pues los procesos de interacción social y el comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos mensurables. Así pues, la dicotomización radical de ambos enfoques, en cuanto pretenden una absolutización excluyente, en lugar de reconocer sus respectivas limitaciones y mutua complementariedad (por deficiencia), tiende a concluir en un metodologismo estéril, tanto más irrelevante para la praxis de la intervención social cuanto más rigurosos – en el plano abstracto- se pretende. Y en este sentido, inspirado en un modesto realismo metodológico, y en la investigación social realmente existente, la adecuada comprensión de las posibilidades y límites, tanto desde la perspectiva epistemológica y de las técnicas cuantitativas, como de la propia perspectiva epistemológica y de las prácticas cualitativas de investigación social, pasa por el honesto reconocimiento de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social” (Orti, 1998)

De otro lado, Jesús Ibáñez (1986), citado por mismo autor, ya señalaba que

“En la lógica del cuantitativismo estadístico las ciencias sociales tienden a reducir lo social a series distributivas de elementos, la lógica simbólica del cualitativismo reintegra – en cambio- la unidad concreta real de lo social en cuanto estructuración diferencial de las relaciones entre elementos y concluye que ante el carácter parcial –y por lo tanto, deficiente y metodológicamente complementario- de todas y cada una de las técnicas y prácticas, la síntesis dialéctica totalizadora final de una investigación social corresponde siempre al sujeto investigador que, como lo afirma el autor citado, es “un sujeto en proceso” abierto a lo multidimensional de lo real. (Ibáñez, 1986)

³⁵ Orti Alfonso. La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J., Métodos y técnicas cualitativas en la investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis 1998. pgs. 87-99.

Con fundamento en lo anterior y con el propósito de entender, de un lado, la realidad social, en la que están inmersos, los niños y niñas denominados “diente de león” en la presente investigación y para valorar y reorientar las acciones que se implementan en el proceso de fortalecimiento emocional y personal, se retomaron estrategias de investigación cualitativa a través de ejercicios etnográficos y de investigación acción, por otro lado, para comprobar finalmente la efectividad de la propuesta con miras a su generalización dentro de toda la comunidad educativa, se propuso la inserción de un diseño metodológico pre-experimental, logrando así utilizar como lo propone Ortí una metodología complementaria, con técnicas cualitativas y cuantitativas en la que la una suple las deficiencias de la otra, para finalmente lograr una explicación e interpretación de la realidad de los niños de la IED Aulas Colombianas San Luis, en una síntesis dialéctica entre la comprensión de la problemática y la efectividad de las acciones emprendidas para superarla.

Por lo tanto, la metodología que se propuso para la investigación aplicó técnicas etnográficas e instrumentos estandarizados tanto para la caracterización de la población, como para el diagnóstico inicial de las condiciones escolares de los niños y niñas; ejercicios de análisis en la acción – IA-, para evaluar y reorientar el programa a lo largo de la aplicación, y un diseño metodológico pre-experimental para que a partir de la comparación estadística de las diferencias entre las mediciones iniciales y finales poder garantizar la efectividad del programa y de este modo pasar a generalizarlo a toda la institución.

Dentro de los planteamientos de complementariedad en los enfoques cualitativos y cuantitativos³⁶, la presente investigación tendrá en cuenta:

3.1.1 Aplicaciones cualitativas. La aplicación cualitativa facilitó mediante un modelo etnográfico caracterizar la unidad de análisis: Comunidad Educativa específicamente: alumnos, familias y comunidad.

Igualmente dentro del proceso de aplicación del programa, se realizaron evaluaciones de las acciones emprendidas, -Metodología Investigación Acción-,³⁷ de cohorte igualmente cualitativo, que permitió, de un lado, reorientar las acciones y en segundo lugar analizar a partir de categorías emergentes dentro del proceso, los cambios dentro de los grupos participantes, niños, padres de familia y docentes.

³⁶ Delgado y Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Editorial Síntesis. 1998. ps. 87-95.

³⁷ “La investigación – acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, ala vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia donde camina. Proporciona también elementos que ayudarán a redimensionar tareas y replantear los objetivos que se pretende alcanzar”. En Pérez Serrano, G., Investigación cualitativa., Retos e Interrogantes. Madrid: Editorial Muralla, 1994. p. 138

3.1.2 Aplicación experimental o de intervención.- En esta etapa se procedió mediante la aplicación de un diseño experimental de cohorte pre-experimental pretest-posttest, con un solo grupo.³⁸

O1 X O2

En donde, la Variable Independiente X fue el programa de intervención para fortalecimiento personal llevado a cabo en niños de 8 a 12 años, cursantes de tercer grado de básica primaria.

La variable dependiente, se midió mediante los resultados de la intervención que se compararon mediante las mediciones Inicial y final.

Se llevó cabo una medición inicial en las áreas de matemáticas y lenguaje, mediante instrumento –pruebas SABER aplicadas por el MEN en 2003- para tercer grado al iniciar el año escolar, y una medición final con igual instrumento, al finalizar el año lectivo.

Una medición inicial y final con test proyectivos que permitieron evaluar factores personales considerados importantes para la construcción de comportamientos resilientes.

3.2 DEFINICION DE VARIABLES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para el análisis de desempeño escolar, en el proceso pretest – posttest se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

3.2.1 Variable Independiente.- Programa de fortalecimiento Personal

3.2.2 Variable Dependiente.- Resultados en las pruebas SABER tanto en el Pretest, como en el posttest.

Para el análisis de factores personales se definieron las siguientes categorías:

³⁸Hernández, R. Y Collado, C.F., Metodología de la investigación. México, Mc Graw Hill. 1990, p. 139

3.2.3 Categorías de análisis.-

Autoconocimiento: conocerse como niño y como persona y como sujeto de derechos.

Autoestima: quererse, valorarse, confianza en la propia capacidad de pensar, enfrentar los desafíos básicos de la vida. y de disfrutar los resultados de los propios esfuerzos

Comunicación: capacidad para hablar de los sentimientos y convertirse en alguien capaz de escuchar.

Manejo de sentimientos: encontrar formas de enfrentarse a los temores, la ansiedad, la ira, la tristeza y a las sensaciones de felicidad, alegría, asombro, amor, afecto.

Empatía: comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y actuar consecuentemente con ellos.

Autoaceptación. Sentir orgullo y verse bajo una luz positiva, ser capaz de reírse de uno mismo y de apreciarse con sus cualidades y defectos.

Seguridad en uno mismo. Manifestar las preocupaciones y sentimientos sin ira ni pasividad, actuar asertivamente ante situaciones difíciles, aceptar retos y limitaciones.

Responsabilidad personal: asumir responsabilidades, reconocer y aceptar las consecuencias de sus actos.

Cooperación. Actitud solidaria y participativa en situaciones de interacción social

Resolución de conflictos: Actuar asertivamente en situaciones de conflicto con otros niños, con los padres, con los maestros. Argumentar, escuchar y transigir ante hechos que afectan sus relaciones personales.

3.3 PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de la investigación se cumplieron las siguientes etapas:

- Diseño de la investigación
- Diseño de la propuesta de fortalecimiento personal

- Capacitación al grupo de apoyo. Taller inicial con todos los docentes de la institución y el grupo encargado de la aplicación.
- Caracterización de la población. Aplicación de encuestas y visitas familiares
- Diagnóstico inicial. Aplicación del pretest: Pruebas SABER y test proyectivos para evaluar aspectos personales.
- Aplicación del programa de fortalecimiento personal. 29 talleres, durante 8 meses, con dos intervenciones semanales durante el período académico.
- Aplicación de instrumentos para la medición final: post-test. Iguales instrumentos después de diez meses de la evaluación inicial con la finalidad de establecer los cambios ocurridos tanto, en la actitud hacia el aprendizaje, desempeño escolar y factores personales.
- Análisis de resultados y discusión de conclusiones y sugerencias y proyección de sostenibilidad.
- Preparación de informe final

3.4 TECNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas fueron:

- **Para la caracterización de la población**

Entrevista estructurada
 Encuesta
 Visita domiciliaria
 Relatos autobiográficos

- **Para el diagnóstico inicial y final:**

Pruebas SABER, para el tercer grado de básica Primaria, en las áreas de matemáticas y lenguaje aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES durante el año 2003. (ver anexo A)

Pruebas Psicológicas Proyectivas: test del árbol, test de la casa, test de la figura humana, test de la persona bajo la lluvia, test de los colores y C.A.T.S (Figuras Animales)

3.5. BATERIA DE PRUEBAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACION

Cuando se hizo el diseño de la investigación, además de las Pruebas Saber de matemáticas y Español se pensó utilizar como prueba de entrada un TEST DE RESILIENCIA, que permitiera tener información sobre la capacidad de resistencia ante las condiciones adversas, la recuperación y el desarrollo de respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo a pesar de la existencia de dolor y conflicto en el entorno, de los 74 niños y niñas de tercero de primaria, población de esta investigación.

En el momento no se encontró ninguna prueba de Resiliencia en el país, por lo tanto se organizó una Batería de Pruebas, que consta de los siguientes test:

EL TEST DEL ÁRBOL

Es un test proyectivo de la personalidad, evalúa principalmente:

Nivel de fortaleza yoíca; que es la que le permite al sujeto afirmarse en la realidad, perseverar en las metas u objetivos del Yo, resistir las presiones y frustraciones del medio ambiente en el que el sujeto vive y se realiza.

Nivel de estabilidad emocional: Presencia y nivel de conflictos asociados tales como; sensibilidad, vulnerabilidad, susceptibilidad, rigidez emocional y adaptabilidad.

Evalúa como se encuentra actualmente el sujeto, su fortaleza, criterio de realidad, y la capacidad para controlar sus emociones e impulsos.

TEST DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (MACHOVER)

Es un test proyectivo, el sujeto al dibujar la figura humana vehiculiza aspectos de la personalidad en relación con su auto concepto y a su imagen corporal.

Cada vez que el sujeto dibuja una persona esta haciendo una proyección de su propio yo, de sus necesidades y conflictos, además de:

- Sus experiencias personales y sus representaciones psíquicas.
- Imágenes de estereotipos sociales y culturales que tienen un mayor o menor peso para el sujeto.
- Aceptación o no de su etapa vital.
- Identificación y aceptación del propio sexo.
- El grado de estabilidad y dominio de sí mismo.

La figura dibujada se asemeja en sus atributos e imagen al sujeto mismo.

TEST DE LA CASA

Es un test proyectivo que permite explorar las dinámicas de comunicación del sujeto con respecto a las personas con las que convive diariamente.

Explora también los vínculos madre-hijo conflictivos y cuando hay alteración sobre el esquema o imagen corporal sea por consecuencia de un accidente, de algún conflicto psicológico o un problema orgánico.

CAT- S

Test proyectivo que permite explorar los factores esenciales en la dinámica de la personalidad infantil, consta de 10 láminas que representan figuras de diferentes animales que se encuentran realizando actividades de la vida cotidiana. Ver ANEXO

Permite conocer y obtener una información muy rica respecto a la estructura de personalidad del niño, acerca de las características de la vida familiar que lo rodea. Permite explorar la actitud y comportamiento del niño frente a los problemas de crecimiento, la sexualidad, la socialización en estos primeros años.

TEST DE LOS COLORES

Permite evaluar y diagnosticar el equilibrio emocional y el psicosomático de un sujeto. Cualquier alteración psicológica y orgánica puede ser detectada por esta técnica. Consta de 8 tarjetas de diferentes colores: rojo, amarillo, azul, verde, gris, morado, negro y café.

TEST DE LA PERSONA BAJO LA LLUVIA

Mide las defensas del yo frente a las presiones ambientales.

Evalúa las ansiedades, temores, aspectos de conducta que se activan ante una situación de presión ambiental.

- **Para desarrollo y evaluación en el proceso de intervención**

Observación participante, dibujo libre, encuestas, cuestionarios, talleres, video-foros, dramatizaciones y juegos de roles, salidas de campo en actividades recreativas, producción de textos y trabajos de grupo.

Los instrumentos que se emplearon en el registro con la finalidad de recoger la información y facilitar el análisis de resultados fueron:

Hojas de respuesta de las pruebas SABER (Anexo B)

Formato de encuesta (Anexo C)

Guías para el trabajo en video-foros, historias de vida e historias familiares (Anexo D)

4 PROPUESTA PEDAGÓGICA

Al plantear la presente investigación, lo que se buscaba era validar el programa para el fortalecimiento personal de niños y niñas con el fin de “construir” bases para la resiliencia lo que les permitiría enfrentar sus condiciones de vulnerabilidad social, familiar y escolar, superar las adversidades y asumir su propia vida de modo positivo. Apuntando hacia esto se planteó la hipótesis que marcó el curso del presente trabajo:

- Si un niño en situación de vulnerabilidad recibe durante el año lectivo un programa de fortalecimiento personal, mejora su desempeño escolar medido en los aprendizajes de matemáticas y español.

Si bien es cierto que algunas condiciones de vulnerabilidad son difícilmente modificables, como la condición social y económica, o la inequidad y la falta de oportunidades, es posible fortalecer emocionalmente a los niños y niñas para que respondan asertivamente a las dificultades que la vida les plantea, saquen provecho de esas situaciones difíciles, aprendan de éstas y continúen con su vida.

Las condiciones de vida, tanto sociales, como familiares y escolares de estos niños y niñas generan dificultades que afectan sus aprendizajes y hacen que a corto o mediano plazo abandonen el sistema escolar o este los excluya, ya sea por no alcanzar los logros requeridos o porque su comportamiento es inaceptable.

Cuando esto sucede, las perspectivas de futuro para estos niños y niñas se oscurecen aún más ya que instrumentalmente no poseen ni los conocimientos ni las herramientas básicas para competir socialmente, y por consiguiente no podrán romper el círculo de pobreza en el que han vivido toda la vida, continuarán perpetuándolo y además pasaran a ser excluidos sociales (sin oportunidades, sin empleo, sin opciones).

Por este motivo se plantea la necesidad de que la escuela se convierta en una escuela para la resiliencia, en la cual cada docente actuando como tutor de resiliencia, se encargue de fortalecer la autoestima de sus alumnos reconociendo sus capacidades y valorando sus logros, sin recalcar, como es la costumbre, lo dañino y lo negativo. Asumiendo un compromiso serio que implique la implementación de una pedagogía del éxito, que conduzca a los niños, niñas y jóvenes por los caminos del conocimiento significativo que les permita aprender de sus propios errores, sin sentir temor de asistir a la escuela ni abrirse a nuevas perspectivas. En otras palabras que la meta sea llegar con los alumnos hasta el final, respetando la individualidad y reconociendo que en cuanto seres humanos con defectos y virtudes, igualmente con capacidades de cumplir sus sueños y alcanzar sus objetivos, de ser dueños de su propio destino.

La propuesta pedagógica considerada dentro de esta investigación es la de aprendizaje asistido o descubrimiento asistido en el aula implica proporcionar información, señales, recordatorios y fomentar en el momento y el grado correctos, luego permitir en forma gradual a los niños y niñas hacer cada vez más por sí mismos. Para Vigotski, la interacción y la asistencia sociales son el origen de procesos mentales superiores como la solución de problemas. Supuso que la “noción de la función mental se puede aplicar de manera adecuada en formas de actividad en grupo así como individuales”. (Wertsch, 1991, página 27).

De acuerdo con Vigotski, en cualquier nivel del desarrollo hay ciertos problemas que un niño está a punto de ser capaz de resolver. El niño solo necesita algunas estructuras, claves y recordatorios que ayuden a recordar detalles o pasos, que lo alienten a seguir intentando y así de manera sucesiva. Es evidente que algunos problemas sobrepasan las capacidades del niño, aún si se explica cada paso con claridad. La Zona de Desarrollo próximo es el área en que el niño no puede solucionar un problema por sí mismo, pero puede tener éxito con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más avanzados.

La zona se construye interactivamente en los límites entre lo que los niños pueden lograr por sí mismos, solos, y lo que pueden realizar con ayuda de otros (adultos, docentes, expertos, otros niños más avanzados) y en ella se produce el aprendizaje.

Desde esta concepción se destaca la característica interactiva del aprendizaje: los seres humanos se enseñan unos a otros de manera deliberada en contextos diferentes de aquellos en que se produjo y usará el conocimiento que se enseña.

La negociación solo es posible cuando la actividad colectiva explicita sus productos, haciéndolos accesibles a la reflexión y a la metacognición (considerada como la habilidad para reflexionar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas), por eso el aprendizaje se completa cuando el alumno puede asumir el control de su proceso de aprendizaje.

La propuesta de intervención dentro del proceso educativo se diseñó y aplicó por los investigadores, con el apoyo de los docentes de aula. Tuvo en cuenta la disponibilidad de espacios y tiempos de la institución y el compromiso de los docentes para complementar las experiencias de cada uno de los talleres y el desarrollo de los programas curriculares.

La propuesta de intervención se basó fundamentalmente en la idea del aprendizaje significativo (proceso por el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del niño), fuera del contexto del aula de clase, a través de actividades lúdico - pedagógicas que llevarán a los niños y niñas a reflexionar sobre su vida y sus comportamientos frente a sí mismos, a los demás y a diversas situaciones de la vida. La idea central

era mostrar a los niños y niñas que en lo cotidiano se presentan situaciones difíciles, pero que a pesar de ello hay que seguir viviendo de modo positivo y enfrentando la vida con las herramientas que cada uno o una posea. De aquí surge el diseño de los talleres mediante los cuales se desarrolló la propuesta de intervención y que responden a las categorías de análisis planteadas en nuestra investigación. A pesar de que cada taller estaba diseñado para trabajar una de estas categorías, en la práctica se encontró que todas son transversales e indefectiblemente se cruzan en algún momento.

4.1 DESCRIPCION DE LOS TALLERES:

Taller 1

Nombre: Juego grupal “El gato y el ratón”

Fecha: martes 16 y jueves 18 de marzo.

Actividad: Con cada grupo se jugó al “gato y al ratón”.

Objetivo: Romper el hielo con los niños y niñas.

Taller 2

Nombre: Llámame por mi nombre

Fecha: martes 23 y jueves 25 de marzo.

Actividad: En escarapelas de cartulina, cada niño y niña escribió su nombre. Luego con lana de colores, se hicieron los cordones para colocarse las escarapelas colgadas en el cuello.

Objetivo: Identificar a los niños y niñas por su nombre, y así mismo permitir que ellos y ellas nos identificaran por nuestros nombres.

Taller 3

Nombre: Desensibilización sistemática con música

Fecha: martes 30 de marzo. Se trabajó al tiempo con ambos cursos

Actividad: ejercicios de relajación y expresión corporal acompañados de música suave. Posteriormente se hizo dibujo libre, asociado a las emociones del ejercicio

Objetivo: Como actividad inicial del programa de fortalecimiento personal, se abrió un espacio para que los niños y las niñas se relajaran y pudieran soltar todas sus tensiones y manifestar sus emociones a través del dibujo libre.

Taller 4

Nombre: Bestiario

Fechas: martes 13 y jueves 15 de abril

Actividad: Se les pidió a los niños escribir en una hoja de papel el nombre de los tres animales que más le gustan y de esos escoger su favorito y escribir por que lo prefiere. Luego por detrás de la hoja se les pidió escribir el nombre de los tres animales que menos les gustan y de esos escoger el menos agradable y explicar por que.

Objetivo: Encontrar elementos de proyección manifestados a través de las distintas características y comportamientos humanos que confieren a los animales.

Taller 5

Nombre: La Momia

Fecha: martes 20 y jueves 22 de abril

Actividad: reunidos en grupos de 5 personas, entre todos y todas escogían a un compañero o compañera para que fuera la momia, y entre todos lo vestían con papel periódico solamente sin utilizar ningún tipo de pegante ni amarre. La idea era lograr la momia más original en cualquier posición.

Objetivo: Fomentar la creatividad, el ingenio y el trabajo en equipo.

Taller 6

Nombre: Vídeo Foro “El Patito Feo”

Fecha: martes 27 y jueves 29 de abril

Actividad: Se vio la película del “Patito Feo”

Objetivo: Confrontar a niños y niñas con una realidad corporal presente para que en un proceso de reflexión y análisis lleguen a conocerse a sí mismos y auto aceptarse.

Taller 7

Nombre: Verse a sí mismo en vídeo

Fecha: martes 4 y jueves 6 de mayo

Actividad: Los niños y las niñas se vieron en vídeo, presentándose frente a la cámara y se observaron en distintas actividades en la escuela.

Objetivo: Confrontar a los niños y niñas con su propia imagen frente a una cámara de vídeo y darles la oportunidad de analizarse y criticarse a sí mismos.

Taller 8

Nombre: Carrera de Observación en el parque Tercer Milenio

Fecha: martes 11 y jueves 13 de mayo

Actividad: Los niños y las niñas organizados en equipos escogidos libremente e identificados con un color, realizaron una carrera de observación que consistía en seguir unas pistas y cada pista conducía a una pieza clave. Al finalizar la carrera los equipos con las piezas recolectadas armaban un rompecabezas que contenía un mensaje con respecto a valores como la amistad, el afecto, la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Objetivo: Ofrecer a los niños y niñas un espacio lúdico y recreativo en el cual además de divertirse, trabajar en equipo y organizar estrategias, también dejara una enseñanza para la vida.

Taller 9

Nombre: Dinámica de expresión corporal con música

Fecha: miércoles 19 y jueves 20 de mayo

Actividad: Organizados en grupos libremente escogidos, los niños y niñas al son de música de la Nueva Era representaban el movimiento de una palmera, un nido, un águila y un caballo trotando. Inicialmente entre dos, se jugó al espejo, en el cual los movimientos de uno se “reflejaban” en el otro.

Objetivo: Incentivar la importancia del trabajo en equipo. Igualmente mostrar a los niños y las niñas que cada uno de nosotros se ve reflejado en los ojos de los demás y que nuestros movimientos y actitudes tienen repercusiones en otras personas.

Taller 10

Nombre: Vídeo Foro “Buscando a Nemo”

Fecha: martes 25 y jueves 27 de mayo

Actividad: se vio la película “Buscando a Nemo”

Objetivo: Mostrar a los niños y las niñas que a pesar de la discapacidad de Nemo por su aleta lesionada, fue capaz de sobreponerse a su situación de encierro y buscar soluciones a su problema apoyado en los otros peces que estaban con él en el acuario. También se pretendía mostrar que los vínculos afectivos entre padre e hijo pueden ser muy fuertes y sobrepasan cualquier obstáculo.

Taller 11

Nombre: Cuento de Jairo Aníbal Niño “Uvaldino y la Cafetera Maravillosa”

Fecha: miércoles 2 y jueves 3 de junio

Actividad: Se leyó este cuento acerca de un niño reciclador y sus amigos, y como a pesar de sus duras condiciones de vida, Uvaldino el protagonista tiene sueños e ilusiones y trabaja fuertemente para que se cumplan. Después de leer, los niños y niñas escribieron finales alternos para el cuento y realizaron dibujos al respecto.

Objetivo: A partir de una actividad de lecto-escritura, promover procesos de reflexión en los niños y niñas, con personajes cercanos a su realidad.

Taller 12

Nombre: Juego Tradicional “La Golosa Sabia” en el parque Tercer Milenio

Fecha: martes 8 y miércoles 9 de junio

Actividad: Los niños organizados en equipos elegidos libremente, jugaron a La Golosa. Cada número conducía a una clave o pista que al final los conduciría a la construcción de un mensaje acompañado de un rompecabezas de imágenes de animales representando valores humanos como el afecto, el amor, la comprensión, el respeto y la tolerancia.

Objetivo: Fomentar la corporalidad en los niños y niñas y abstraerlos un poco del ámbito del aula de clase. Por otro lado recuperar aquellos juegos tradicionales con los que muchos crecimos y adicionalmente reforzar la importancia del trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto.

El día 10 de junio los niños del IED Aulas Colombianas San Luis salieron a vacaciones de mitad de año.

Taller 13

Nombre: Vídeo Foro “Tierra de Osos”

Fecha: martes 27 y jueves 29 de julio.

Actividad: se vio la película “Tierra de Osos”

Objetivo: Mostrar a los niños y las niñas cómo la ira y la irreflexión, nos llevan a cometer actos irreparables, los cuales traen consecuencias graves que deben ser asumidas. También se pretende enseñar a los niños y las niñas el valor del perdón, la reparación, el autocontrol y la tolerancia, así como la importancia de hacer el ejercicio de ponernos en los zapatos de otro.

Taller 14

Nombre: Vamos a elaborar nuestras Máscaras de Carnaval

Fechas: martes 3 y jueves 5 de agosto

Actividad: En octavos de cartulina, se le pidió a los niños y las niñas elaborar una máscara que tuviera sentido para ellos y ellas, y que de alguna forma reflejara los valores y principios que hemos venido trabajando a lo largo del año.

Objetivo: Preparar un carnaval para el mes de octubre, en el cual los niños y niñas desfilen por toda la escuela mostrando las máscaras y los disfraces elaborados por ellos mismos. Esto les brinda seguridad en si mismos y en sus elaboraciones y fortalece su autoestima.

Taller 15

Nombre: Historia de mi Vida

Fecha: miércoles 18 de agosto, se trabajó conjuntamente con ambos cursos

Actividad: En un formato diseñado especialmente para este trabajo, los niños y niñas respondieron algunas preguntas sobre su vida y sus familias, además de contar algo acerca de sus sentimientos, emociones y temores. También a través del dibujo libre en lápiz, ilustraron pasajes de su vida significativos para ellos y ellas.

Objetivo: Realizar un primer acercamiento a las familias de los niños y las niñas desde su propia óptica, para posteriormente continuar con la caracterización de esta población.

TALLER 16

Nombre: Vídeo Foro “Harry Potter y la Piedra Filosofal”

Fecha: martes 24 de agosto y jueves 26 de agosto.

Actividad: Se vio la película Harry Potter y se trabajó una guía posterior.

Objetivo: Mostrar a los niños y niñas la importancia de valores como la amistad y la solidaridad, como apoyo para afrontar las dificultades de la vida, superarlas y seguir delante de manera positiva.

TALLER 17

Nombre: Sociodrama “la familia”

Fecha: martes 31 de agosto y jueves 2 de septiembre.

Actividad: Organizados en grupos de 6 personas, los niños y las niñas dramatizaron la vida cotidiana en sus hogares.

Objetivo: conocer como es la vida familiar de los niños y las niñas y cuales son los problemas más graves que se presentan en estos hogares. Esto nos permite acercarnos mejor al contexto.

TALLER 18

Nombre: “Mi Familia es así...”

Fecha: martes 7 y jueves 9 de septiembre

Actividad: Se trabajó la guía “Mi Familia es así...”

Objetivo: Conocer a la familia de cada niño y niña desde su propia perspectiva.

TALLER 19

Nombre: “Palabras que Acarician y Palabras que Maltratan.”

Fecha: Martes 15 y jueves 17 de septiembre

Actividad: Organizados en grupos libres de 5 personas, los niños y las niñas escribieron en pliegos de papel periódico aquellas palabras que consideran suaves y positivas y también identificaron y escribieron aquellas palabras ofensivas y groseras que maltratan y hacen daño.

Objetivo: permitir que los niños y niñas expresen su emocionalidad a través de las palabras y que manifiesten como cada una de ellas les hace daño o por el contrario son muy agradables; ya identificadas hacer una retroalimentación con ellos para mostrarles por que es importante hablar todo el tiempo con las palabras que acarician y que tan perjudicial y dañino puede ser hablar con las palabras que maltratan.

TALLER 20

Nombre: Segunda sesión de elaboración de máscaras de Carnaval

Fecha: martes 21 y jueves 23 de septiembre

Actividad: Se continuó con el trabajo de elaboración de mascararas en papel maché

Objetivo: continuar con la elaboración artística de las máscaras para el Carnaval, reforzando los valores y principios que se han trabajado a lo largo del año y dando continuidad al trabajo iniciado en el taller 14.

TALLER 21

Nombre: Vídeo Foro “Bichos”

Fecha: martes 28 y jueves 30 de septiembre

Actividad: Se vio la película “Bichos” y se desarrolló la guía correspondiente.

Objetivo: Mostrar a los niños y niñas como a través del ingenio y la creatividad y del trabajo en equipo, se pueden encontrar soluciones alternativas y pacíficas a los conflictos por más complicados que sean.

TALLER 22

Nombre: Tercera Sesión de elaboración de máscaras de Carnaval

Fecha: martes 5 y jueves 7 de octubre

Actividad: Se continuó con la elaboración de las mascararas.

Objetivo: Continuar con el trabajo individual y en equipo para la preparación del carnaval.

TALLER 23

Nombre: Cuarta Sesión de elaboración de máscaras de Carnaval

Fecha: miércoles 13 y jueves 14 de octubre

Actividad: Se culminó la elaboración de las máscaras con la fase de pulido y decoración. Adicionalmente cada niño y niña elaboró el diseño de su disfraz en una hoja de papel.

Objetivo: Iniciar la elaboración de los disfraces que harían juego con las máscaras ya terminadas, para el carnaval.

TALLER 24

Nombre: Quinta sesión de elaboración de máscaras y disfraces de Carnaval

Fecha: miércoles 20 y jueves 21 de octubre

Actividad: Se comenzó la elaboración de los disfraces en plástico de variados colores y papel kraf, para decorar con papel silueta, celofán, y seda y con escarcha y vinilo de varios colores.

Objetivo: plasmar en cada disfraz el diseño original, y con ello mostrarles la gran capacidad de creación que todos y todas tienen y de esta manera reforzar la autoestima.

TALLER 25

Nombre: Terminación preparación mini carnaval

Fecha: miércoles 26 y jueves 28 de octubre.

Actividad: Se ultimaron los detalles en la elaboración de las máscaras y disfraces, y se realizó el ensayo general de la danza.

Objetivo: cierre de todo los detalles como mascararas, vestido, ensayo del baile, para mostrarles a los niños y niñas la importancia que había tenido todo el trabajo en el transcurso del año y lo valioso que era trabajar con ellos y ellas (retroalimentación).

TALLER 26

Nombre: Carnaval de día de Brujas

Fecha: Viernes 29 de octubre

Actividad: Los niños y las niñas disfrazados con las máscaras y disfraces elaborados por ellos mismos, presentaron ante invitados especiales al evento, una danza con música colombiana, en la cual se integraron ambos terceros. Posteriormente se compartió con los niños y las niñas un refrigerio especial proporcionado por la Universidad y a cada uno se le entregó una sorpresa que contenía un juguete y dulces.

Objetivo: Culminar el mini - proyecto de máscaras y disfraces que se trabajó durante todo un mes. Adicionalmente proporcionar a los niños y niñas un espacio lúdico en el cual pudieran expresarse a través del arte y reforzar la importancia de las producciones propias y el trabajo en equipo para conseguir un fin común. Reafirmar la autoestima.

TALLER 27

Nombre: Dibujos y Escritos del “Día de Brujas”

Fecha: martes 2 y jueves 04 de noviembre

Actividad: Dibujar y escribir acerca de lo vivido el día de brujas.

Objetivo: A través de dibujos y escritos, recoger la experiencia vivida por cada niño y niña en el Carnaval de Día de Brujas.

TALLER 28

Nombre: Vídeo Foro “La Era del Hielo”

Fecha: lunes 8 y martes 9 de noviembre

Actividad: Se vio la película “La Era del Hielo” y se trabajó la guía posterior

Objetivo: Mostrar a los niños la importancia de perdonar a quienes de una u otra forma nos han hecho daño, y como ese sentimiento positivo puede ayudar a fortalecer valores como la solidaridad, la amistad, el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo.

TALLER 29

Nombre: Salida pedagógica y recreativa al parque “Jaime Duque”

Fecha: jueves 25 de noviembre

Actividad: Se visitaron las diferentes atracciones del parque “Jaime Duque” y se compartió el refrigerio y el almuerzo con los niños y las niñas.

Objetivo: Clausurar el programa de fortalecimiento personal.

4.1.1 RELACION FUNCIONAL ENTRE LOS TALLERES

1. Este taller permitió conocer a los niños participantes del proyecto. A través de esta actividad lúdica nos integramos al grupo desarrollando empatía, lo que hizo posible observar la conformación del grupo y el tipo de relaciones interpersonales que han establecido los niños, al igual que observar sus formas de expresar la emociones e ideas, establecer formas de cooperación y la elaboración de soluciones a las circunstancias presentadas por la dinámica desarrollada. El taller permitió que las partes involucradas en el proyecto nos conociéramos, logrando establecer confianza y empatía; la presentación de cada niño permite que sea considerado como un ser único y especial, lo que reforzó su autoconfianza, elevando sus niveles de valoración hacia si mismo y por ende fortaleciendo su autoestima. La aceptación de los niños posibilitó la apertura de los canales de comunicación necesarios para la implementación del proyecto
2. La actividad de este taller permitió identificar a los niños y niñas por su nombre, e igualmente que ellos y ellas se familiarizaran con nuestros nombres. Esta actividad implicó el dejar de lado los apodosos o alias tan comúnmente utilizados en los sectores sociales a los que corresponde nuestra población. El uso del nombre refuerza la autoestima y genera autoconfianza y seguridad en si mismo. Igualmente la actividad contribuyó a fortalecer la empatía establecida en el primer taller, facilitando la

construcción del respeto a las diferencias, reafirmando la individualidad y enriqueciendo personalmente a los niños y al grupo.

3. Este taller permitió agenciar el fortalecimiento personal, a través de un trabajo dirigido por la suave entonación de instrucciones del tallerista, quien involucró la orientación del cuerpo del niño o niña respecto al espacio, con el fin de que los niños y las niñas liberaran sus tensiones y manifestaran sus emociones a través del conocimiento e identificación cinestésica del propio cuerpo logrando una expresión corporal lúdica y armónica. En este taller se continuó trabajando en torno a las categorías de acción abordadas en los dos primeros talleres destacando la construcción valorativa en torno a la seguridad en sí mismo agenciada con base en el autoconocimiento y la dirección de la atención hacia sí mismo. Igualmente se estimuló el desarrollo de la fantasía y la coordinación entre el individuo y el grupo para lograr una acción integradora.
4. Este taller se dirigió a encontrar elementos de proyección manifiestos a través de las distintas características y comportamientos humanos que las personas confieren a los animales. Dicha actividad permitió observar la autoestima, los niveles de comunicación, la resolución de conflictos y el manejo de sentimientos expresados por el niño ante las preguntas formuladas en la prueba. Se realizó la interpretación de los niveles de identificación expresados por los niños; la retroalimentación acerca de los contenidos en las expresiones de los niños (as) fortalece su autoestima al identificarse con habilidades o valores del personaje escogido, lo anterior estimula el desarrollo de la capacidad de resiliencia en el niño (a).
5. Este taller fomentó la creatividad, el ingenio y el trabajo en equipo. Igualmente permitió explorar y estimular los niveles de comunicación, el manejo de sentimientos y la resolución pacífica de conflictos. En este taller se trabajaron las categorías mencionadas porque su abordaje agencia la identidad individual y grupal, promueve el trabajo en equipo y la adopción de roles. Igualmente facilita la expresión de habilidades y el desarrollo de procesos participativos en los que se fortalece la autoestima y confianza en sí mismo. Lo anterior dimensiona su capacidad de resiliencia y permite al niño sentirse exitoso y alegre.
6. A través de esta actividad se confronta a niños y niñas con una realidad de vulnerabilidad con la que el niño logra identificarse, en un proceso de reflexión y análisis llega a conocerse a sí mismos y auto aceptarse, con todos dones y limitaciones. Lo anterior permite elevar su autoestima, superar los sentimientos infravalorativos y abrirse a la comunicación con base en la seguridad en sí mismo que el niño logra. Al identificar circunstancias de vida, similares a la suya, que pueden ser superadas al desarrollar habilidades y tomar decisiones, el niño logra reconocerse como

un ser capaz de desarrollar sus aptitudes y de construir habilidades que le permiten superar o modificar sus falencias y hacer de su vida una existencia más agradable.

7. Esta experiencia permitió a los niños y niñas mirarse de una manera nueva y dinámica al observar su propia imagen proyectada en la pantalla de televisión. Esta actividad les ofreció la oportunidad de analizarse y criticarse a sí mismos para hacerse conscientes de su realidad, igualmente les estimulo la autoaceptación y el manejo de sentimientos de forma adecuada; la reestructuración de la autoimagen permitió que los niños realizaran una lectura positiva de si mismos y fortalecieran su autoestima y seguridad en si mismos
8. Este taller se desarrollo fuera de la escuela para brindar a los niños y niñas un espacio lúdico y recreativo en el cual además de divertirse, trabajar en equipo y organizar estrategias, también dejara una enseñanza que se relacione con su vida real. Lo anterior permite el desarrollo de la atención y la cooperación para la resolución de problemas, igualmente agencia el desarrollo la empatía para reforzar la autoestima y la aceptación grupal, que genera la seguridad en sí mismo y la asertividad en la expresión. La valoración de la actividad participativa posibilita la integración grupal y el fortalecimiento personal del niño al identificarse como integrante activo de una comunidad, ello activa la construcción y el desarrollo de las habilidades sociales.
9. La actividad de este taller complementa los talleres 1,5 y 8. Pues incentivó la importancia del trabajo en equipo, que refuerza y fortalece las categorías consideradas en los talleres mencionados. Igualmente permitió indicar a los niños y las niñas que cada uno se ve reflejado en las actitudes de quienes le rodean y que nuestros movimientos y actitudes tienen repercusiones en otras personas.
10. La actividad de este taller la constituyo la observación de una película infantil que mostró a niños y niñas que a pesar de la discapacidad de Nemo por su aleta lesionada, fue capaz de sobreponerse a su situación de encierro y buscar soluciones a su problema apoyado en los otros peces que estaban con él en el acuario. También se pretendía mostrar que los vínculos afectivos entre padre e hijo pueden ser muy fuertes y permiten la superación de circunstancias problema, la buenas relaciones entre padres e hijos permiten sobrepasar cualquier obstáculo. En el foro posterior a la película los niños identificaron la importancia de la comunicación intrafamiliar, la seguridad ofrecida por los lazos afectivos y las redes de apoyo para lograr la resolución pacifica de problemas. Lo anterior no solo fortalece al grupo familiar y sus relaciones, el niño fortalece su autoestima y

seguridad en si mismo al entender que cuenta con redes de apoyo y con padres y/o familiares que le aceptan y le quieren.

11. Este taller comprende una actividad de lectoescritura en grupo y la construcción colectiva del final del cuento. A partir de dicha actividad se promovieron procesos de reflexión en los niños y niñas, reflexiones acerca de sus realidades de vida mediante comparaciones constructivas con los personajes protagónicos de un cuento en el que se describe una realidad muy cercana a la suya. Esta actividad tuvo como fin que los niños identificaran circunstancias reales de vida y posteriormente establecieran posibilidades de desarrollo social y personal, fundamentándose en la solidaridad, la identificación de sentimientos y la tolerancia para fortalecer la autoestima, el autoconocimiento, la responsabilidad y la comunicación.
12. Este taller se diseñó para fomentar la corporalidad en los niños y niñas y abstraerlos un poco del ámbito del aula de clase para estimularlos a la cooperación, el autoconocimiento, el desarrollo de la empatía y la tolerancia, al igual que dinamizar la construcción de soluciones colectivas pacíficas. La cooperación no solo permite el trabajo grupal y a construcción colectiva, también permite la integración y la auto identificación con base en la observación y análisis de las similitudes y diferencias individuales. Por otro lado se recuperó uno de los juegos tradicionales con los que muchos crecimos, adicionalmente, la actividad reforzó la importancia del trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto, cualidades que se agencian desde la comunicación interpersonal, que implica la escucha del otro y la posibilidad de expresión de si mismo en todas sus dimensiones.
13. El día 10 de junio los niños del IED Aulas Colombianas San Luis salieron a vacaciones de mitad de año.
14. Este es el primer taller al reanudar el proceso educativo luego de las vacaciones de mitad de año. La actividad comprende el tercer taller de análisis fílmico en el que se vehiculizan las categorías de análisis abordadas en los talleres de análisis fílmico que le preceden (6 y 10). En dicha actividad se mostró a los niños y las niñas las desagradables consecuencias la ira y la irreflexión. Los niños y niñas lograron establecer como dichas actitudes llevan a cometer actos algunas veces irreparables, con consecuencias graves que deben ser asumidas por quienes los ejecutan. También se pretende enseñar a los niños y las niñas el valor del perdón, la reparación, el autocontrol y la tolerancia, así como la importancia de hacer el ejercicio de ponernos en los zapatos de otro para entender con mayor claridad y justeza las circunstancias en las que se hallen inmersos.
15. La actividad de este taller se dirigió a la planeación y preparación de un carnaval en el mes de octubre; ese día los niños y niñas desfilaron por las

instalaciones de la escuela luciendo las máscaras y los disfraces diseñados y elaborados por ellos mismos. La planeación y desarrollo del disfraz permitió a cada niño o niña proyectar sus ideas fantásticas y desarrollar habilidades manuales, motrices y expresivas para construir el personaje de su disfraz. Lo anterior implicó un compromiso por parte de niños y niñas, asumir la responsabilidad de el diseño y construcción de su personaje. El proceso artístico implicó un trabajo lúdico, exploratorio y creativo. Igualmente enfrentó a los niños a la necesidad de reconocer y tolerar ideas y sentimientos diferentes. La actividad brindó seguridad en si mismo, enriquecimiento de la autoestima y fortalecimiento de sus habilidades sociales. Este taller es el primero de siete, diseñados para el enriquecimiento personal de los participantes en los cuales se agencia el desarrollo individual y grupal con base en la dimensión artística manifiesta en cada niño o niña, fortaleciendo así sus habilidades de interacción social, habilidades en la solución pacífica y concertadas de problemas, y agenciando las posibilidades de expresión emocionales y conceptuales.

16. Cuando los niños y niñas reconstruyeron la historia de su vida a través de dibujos o narraciones escritas, lograron reposicionarse con respecto a su grupo familiar, pues lograron auto identificarse y reconocer sus circunstancias reales de vida, lo que les permitió asumir más fácilmente su realidad e identificar los aspectos positivos para fortalecerlos, e identificar los aspectos negativos para corregirlos o superarlos. Por otro lado la actividad nos permitió realizar un primer acercamiento a las familias de los niños y las niñas desde su propia óptica, para posteriormente continuar con la caracterización de esta población, igualmente las narraciones nos permitieron evaluar los niveles de resiliencia con que contaban los niños. Este taller se complementó con los talleres 16, 17, 18 y 19 que tuvieron como tema central la familia, su estructuración y funcionamiento, enfatizando en los sentimientos del niño respecto a su grupo familiar y la reciprocidad de sus integrantes hacia el niño.
17. Este taller constituye el cuarto vídeo foro o análisis filmico en el que aborda la importancia de valores como la amistad y la solidaridad, el apoyo para afrontar las dificultades de la vida, superarlas y continuar viviendo de manera positiva. A través de la expresión verbal y escrita los niños y niñas realizaron identificaciones con los personajes de la historia, establecieron los beneficios de la comunicación y el trabajo en equipo, propusieron ideas para construir soluciones colectivas y señalaron la necesidad de hacerse fuertes individual y grupalmente para afrontar las diferentes circunstancias críticas a las que se tienen que enfrentar tanto en el hogar como en la escuela, es decir señalaron la importancia de hacerse niños resilientes.
18. Esta actividad de carácter lúdico y grupal también permitió conocerlas características funcionales de la vida familiar de los niños y las niñas,

identificar los problemas más graves que se presentan en sus hogares y los niveles de solución que en ellos se ejerce. La actividad permitió que los niños se expresaran emociones e ideas, adoptando los roles que han logrado identificar en sus núcleos familiares comunicaron la forma en que son tratados en sus hogares, respetados o maltratados, queridos o rechazados; los niños expresaron la falta de comunicación al interior de los núcleos familiares, significativos niveles de agresividad, consumo de alcohol y negligencia en la aceptación de las responsabilidades por parte de los padres. En esta actividad, que se complementa con la 15, 16, 18 y 19, los niños y niñas lograron identificar a sus respectivos núcleos familiares como un sistema, y él o ella como integrante funcional de dicho sistema; derechos y deberes son abordados en torno a la estructura y funcionamiento de la familia. Los niños representaron su vida familiar a través de una construcción colectiva donde nuevamente se integran sus emociones, ideas, intereses, logros y fracasos.

19. Este taller continuó el trabajo de identificación de la familia como el entorno social inmediato para el niño o niña, desde su propia perspectiva cada infante expresa la visión que tiene de su propia familia y la forma en que él o ella se sienten en la familia. La actividad, dirigida a desarrollar procesos de identificación, fortaleció el autoconocimiento, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos; se expusieron valores, se identificaron roles, se reconocieron circunstancias positivas y negativas en la interacción familiar, y se construyeron mejores perspectivas de vida con base en la comunicación, la tolerancia y el respeto.
20. Este taller, al igual que el 18, es complemento del 15, 16 y 17. Igualmente este grupo de talleres se complementa con los 6 video foros, que a su vez complementan la implementación general del proyecto. Este taller desarrollado grupalmente posibilitó a los niños y niñas la identificación de términos lingüísticos que les son dirigidos por familiares y pares. Se analizó el contenido emocional de los términos y el significado de los mismos, relacionándolos posteriormente con las consecuencias que generan. El taller permitió construir soluciones pacíficas con base en comunicaciones no violentas, que fortalecen la seguridad en sí mismo, la autoestima, la resolución de conflictos a través de el desarrollo de habilidades sociales basadas en el respeto. El uso de las palabras que acarician es benéfico y enriquecedor de los niños y niñas, y que las palabras que maltratan nos distancian de los demás y hacen daño a los niños y las niñas.
21. En este taller, el segundo de siete talleres integrados para la construcción colectiva de un evento en el día de los niños, continuó con el trabajo de elaboración de mascaritas en papel maché. Aquí se activaron nuevamente las habilidades sociales de los niños y niñas en cuanto a la cooperación, expresión de ideas y emociones. Igualmente fortaleció el autoconocimiento

y autoestima de los niños y niñas al identificar sus aptitudes para la expresión y la creatividad ideativa y manual. El libre desarrollo de un trabajo construido en conjunto integra y fortalece a cada niño y niña permitiéndole asumirse como el forjador de sus posibilidades.

22. Este es el quinto video foro, en él los niños identificaron la necesidad de la cooperación y de la toma de decisiones, igualmente la importancia de la comunicación, el manejo de los sentimientos y la seguridad en si mismo para la construcción de soluciones benéficas no violentas. La película expuso a los niños y niñas como a través del ingenio, la creatividad y del trabajo en equipo, se pueden encontrar soluciones alternativas y pacíficas a los conflictos por más complicados que sean. El desarrollo de las habilidades sociales fortalece la autoestima y genera seguridad en sí mismo para una acertada toma de decisiones.
23. Este taller continuó con el trabajo individual y grupal para la preparación del carnaval. Es la tercera actividad de siete dedicadas a las categorías de análisis y objetivos mencionados en el taller 14. Tercer taller del bloque de construcción artística.
24. Como el taller 22 y los demás talleres relacionados este taller continuó con el proceso de creación asumido por cada niño y niña para el día del carnaval. Ellos lo asumieron como una responsabilidad que les refuerza su autoestima. La importancia de este taller es el inicio de la confección del disfraz, diseñado previamente por el niño en un dibujo; el diseño de cada disfraz tiene en cuenta la forma, la intencionalidad y el personaje plasmado en la mascara que cada niño y niña han iniciado previamente. Cuarto taller del bloque de construcción artística.
25. Al construir el disfraz el niño identifica sus capacidades creadoras, fortaleciendo su autoestima y seguridad en sí mismo. Este es el quinto taller que continuó el proceso de construcción artística.
26. Cierre de los talleres del bloque de construcción artística en los que se diseño y construyo mascararas, vestido, ensayo del baile y construcción del personaje. Los niños lo asumen como un trabajo importante, que les demanda tiempo y responsabilidad, y al mismo tiempo les reconforta por los logros realizados. Cuando el trabajo de los niños y niñas es valorado se activa fortalecimiento tanto en el niño o la niña, como en el grupo.
27. La presentación de los resultados de los talleres de construcción artística es socializada a la comunidad, ello reafirmo la autoestima de cada niño y niña, fortaleció su seguridad en si mismo, igualmente permitió a los niños valorar la dedicación y compromiso con una labor en especial. La actividad también permitió que los niños hicieses gala de sus habilidades como danzarines y

cantantes. La integración lúdica es la herramienta primordial para agenciar las dinámicas descritas en este bloque de construcción artística.

28. Este taller evaluó las dos últimas actividades del bloque de construcción artística; desde la perspectiva de cada niño y niña se identificaron los logros y errores, las emociones expresadas, las ideas que surgieron. A través de dibujos y escritos, se recogió la experiencia vivida por cada niño y niña en el Carnaval de Día de Brujas, en una expresión más adecuada, el carnaval de día de los niños. Lo anterior para hacer consciente las posibilidades de acción de cada niño o niña,
29. A pesar de las dificultades, igualmente contextualizar los resultados positivos de la integración del trabajo grupal. El reconocimiento de logros y desaciertos permitió a los niños y niñas apreciar los beneficios del compromiso y la comunicación, al igual que los enriqueció en su autoestima y autoconocimiento.
30. Este taller constituyó el sexto y último de los video foros, en él se abordó los beneficios de la tolerancia y de las habilidades para solucionar conflictos de manera no violenta; perdonar a quienes de una u otra forma nos han hecho daño, construye un sentimiento positivo que ayuda a fortalecer valores como la solidaridad, la amistad, el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. El enriquecimiento de la responsabilidad personal posibilita la elaboración de acciones que permiten tolerar los errores de los demás y enmendar los errores cometidos, generando niveles de adaptación social basados en la tolerancia, el respeto y la honestidad.
31. Este taller constituyó el cierre del proyecto en su dimensión práctica. La salida al parque temático se planeó como una actividad significativa que clausurara un proyecto de enriquecimiento personal no en una acción de cerrar y terminar, sino en la significación de la culminación de un periodo de desarrollo de habilidades y fortalezas para iniciar un periodo de aplicación de las diferentes construcciones y habilidades. La retroalimentación se dirige a la proyección de las habilidades hacia inmediato, en el hogar, la escuela y la sociedad en general; las fortalezas desarrolladas garantizan a los niños un existir menos vulnerable, porque el niño o
32. la niña puede agenciar algunas modificaciones de su realidad de vida.
33. Entre el 10 y el 24 de noviembre se hizo la aplicación pos - test de las pruebas SABER de matemáticas y lenguaje, y los test psicológicos de la Figura Humana, el Árbol, la Casita y el Cat-s.

Cuadro 4.1 Cuadro Talleres por Categorías de Análisis

| TALLER | CATEGORIAS DE ANALISIS TRABAJADAS EN CADA UNO | OBJETIVO |
|---|--|---|
| 1. El gato y el ratón | - empatía - manejo de sentimientos - cooperación - resolución de conflictos | La actividad permitió el desarrollo de contactos y empatía intergrupal, la cual se reforzó con la identificación del niño/a, llevándolos a la confianza necesaria para implementar el proyecto. |
| 2. Llámame por mi nombre | - autoestima - autoconocimiento - autoaceptacion - manejo de sentimientos - empatía | los niños/as elaboraron a través de este proceso la identificación y respeto al otro con base en el desarrollo enriquecimiento personal |
| 3. Desensibilización sistemática con música | - autoconocimiento - manejo de sentimientos - autoaceptacion - seguridad en uno mismo | la actividad implica y dirige la exploración e identificación de emociones para luego relacionarlas con sus eventos cotidianos y así fortalecer su autoestima |
| 4. Bestiario | - autoestima - manejo de sentimientos - resolución de conflictos - seguridad en uno mismo - autoaceptacion - comunicación | la identificación de habilidades, cualidades, aptitudes, valores éticos y estéticos, expresión de las ideas y sentimientos, permite que el niño/a reconozca y fortalezca su autoestima |
| 5. Las momias | - manejo de sentimientos - cooperación - autoaceptacion - resolución de conflictos - empatía - comunicación | la actividad promueve la identidad con el trabajo en equipo y la adopción de roles, la expresión de sus habilidades, desarrolla procesos participativos y reconoce su autoconfianza |
| 6. Video foro el Patito Feo | - autoestima - autoaceptacion - manejo de sentimientos - comunicación | la identificación de las aptitudes que cada niño/a posee, permite el reconocimiento de los integrantes dentro del grupo enriqueciendo su sano desarrollo de la personalidad |
| 7. Verse a sí mismo " video" | - autoaceptacion - manejo de sentimientos - comunicación - resolución de conflictos - empatía | Se reconstruye su identidad al utilizar parámetros externos que le permiten diferenciarse del grupo sin ser relegado, construyendo otro tipo de interacción más asertiva |
| 8. Carrera de Observación en el parque | - responsabilidad personal - manejo de sentimientos y de autonomía - cooperación | la valoración de la participación en la actividad en equipo, permite asumir un rol activo desempeñando las habilidades sociales para la |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - resolución de problemas - comunicación - autoaceptación - empatía - seguridad en uno mismo | integración grupal, brindando otras estrategias de resolución de conflictos |
| 9. Expresión corporal con música | <ul style="list-style-type: none"> - comunicación - empatía - manejo de sentimientos - seguridad en uno mismo autoaceptación | Esta actividad desarrolla la organización y planeación de las actividades en grupo donde estimula, la tolerancia, el reconocimiento de las habilidades y capacidades, por ellos y por los demás |
| 10. Video Foro buscando a Nemo | <ul style="list-style-type: none"> - autoestima - manejo de sentimientos - comunicación - resolución de conflictos - seguridad en uno mismo - responsabilidad personal | Esta actividad permite no solo permite la auto identificación y reconocimiento del niño/a como un ser con valores y significaciones, sino como un ser social que aporta a los demás y necesita el aporte de los demás |
| 11. Cuento Uvaldino y la Cafetera Maravillosa | <ul style="list-style-type: none"> - manejo de sentimientos - comunicación - Autoconocimiento - responsabilidad personal - autoestima - seguridad en uno mismo | La actividad establece vínculos de solidaridad y compañerismo, reconociendo sentimientos y nevándolos a tolerar las diferencias propias y ajenas |
| 12. La Golosa Sabia | <ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - manejo de sentimientos - comunicación - cooperación - resolución de conflictos - empatía | En este ejercicio se resaltan valores y se aprende a escuchar a las demás reconociendo sus habilidades y reconociendo responsabilidades ante el grupo |
| 13. Video Foro Tierra de Osos | <ul style="list-style-type: none"> - autoestima - manejo de sentimientos - resolución de conflictos - comunicación - responsabilidad personal | Se destaca la importancia de lazos con el grupo de apoyo dentro del cual es aceptado y desarrolla habilidades para resolver conflictos con otras herramientas positivas |
| 14. Hagamos nuestras mascararas de carnaval | <ul style="list-style-type: none"> - cooperación - autoestima - comunicación - responsabilidad personal - manejo de sentimientos - autoconocimiento - seguridad en uno mismo | Esta actividad implica un trabajo lúdico, exploratorio y creativo, construye procesos de tolerancia, igualdad fortaleciendo de manera grupal y personal |
| 15. Historia de mi Vida | <ul style="list-style-type: none"> - autoconocimiento - manejo de sentimientos - comunicación - empatía - resolución de conflictos | la actividad del desarrollo de la escucha y valoración de los contenidos propios y ajenos, permite reconocer modelos diferentes de la resolución de conflictos y construye tolerancia hacia los demás |
| 16. Video foro | <ul style="list-style-type: none"> - seguridad en sí mismo | la actividad facilita la expresión verbal |

| | | |
|---|---|---|
| Harry Potter y la Piedra Filosofal | <ul style="list-style-type: none"> - autoconocimiento - manejo de sentimientos - resolución de conflictos | de emociones e ideas para posibles soluciones conflictivas a partir de la identificación |
| 17. Socio drama la familia | <ul style="list-style-type: none"> - autoconocimiento - manejo de sentimientos - resolución de conflictos - comunicación - responsabilidad personal | Esta actividad facilita la identificación da la familia como un sistema y como el niño/a es asumido dentro de la misma, muestra si los derechos y deberes son posibilitados |
| 18. Mi familia es así | <ul style="list-style-type: none"> - autoconocimiento - comunicación - resolución de conflictos | La actividad permite que el niño/a muestre su valoración e identificación de roles del grupo familiar, esto identifica sus acciones negativas y positivas desde una construcción personal |
| 19. Palabras que acarician, palabras que maltratan | <ul style="list-style-type: none"> - comunicación - responsabilidad personal - autoconocimiento - autoestima - resolución de conflictos - manejo de sentimientos - cooperación | Permite que los niños/as generen construcción de soluciones violentas reflejada en sus emocionalidades y afectividad |
| 20. Perfeccionando la mascara | <ul style="list-style-type: none"> - cooperación - autoconocimiento - autoestima - comunicación - empatía - manejo de sentimientos | Continuidad en el proceso de fortalecimiento, a través de la creatividad, la expresión libre, la importancia del trabajo |
| 21. Video foro Bichos | <ul style="list-style-type: none"> - cooperación - resolución de conflictos - comunicación - empatía - autoestima - manejo de sentimientos | A través de la identificación y de las expresiones verbales de los niños/as se reflexiona a una tolerancia, a distintas emociones, a distintos desarrollos de fortalecimiento personal |
| 22. Perfeccionando la máscara | <ul style="list-style-type: none"> - empatía - cooperación - comunicación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal | Continuidad en el proceso de fortalecimiento y construcción de las decisiones en pareja o de forma grupal |
| 23. Perfeccionando la mascara | <ul style="list-style-type: none"> empatía - cooperación - comunicación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal | Culminación del proceso creativo de la mascara |
| 24. Elaboración del disfraz para acompañar a la mascara | <ul style="list-style-type: none"> - cooperación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal - resolución de conflictos | Esta actividad permitió el reconocimiento corporal y facial a través de sus expresiones creativas generando así procesos de fortalecimiento individual y a su vez |

| | | |
|---|--|---|
| | | grupal |
| 25. preparación del mini carnaval | <ul style="list-style-type: none"> -empatía - cooperación - comunicación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal -autoconocimiento - autoestima - seguridad en uno mismo | Esta actividad demostró que cuando los niños/as son valorados tanto en su trabajo como en sus habilidades y destrezas y se les demuestra que son importantes, generan procesos positivos para mejorar su calidad de vida |
| 26. carnaval infantil | <ul style="list-style-type: none"> empatía - cooperación - comunicación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal -autoconocimiento - autoestima - seguridad en uno mismo | La celebración del día de Brujas o Halloween a través de un carnaval preparado por los niños y las niñas del proyecto, permitió socializar al interior de la institución educativa los avances logrados por ellos en cuanto a solidaridad, trabajo en equipo, empatía, tolerancia, autoestima y confianza en sí mismo, y el conseguir un reconocimiento a su esfuerzo y trabajo afianzó aún más su proceso de reconocimiento como personas capaces de hacer cosas valiosas. |
| 27. dibujos y escritos del día de los niños | <ul style="list-style-type: none"> - manejo de sentimientos - autoestima - autoconocimiento - seguridad en uno mismo | Esta actividad concretó la retroalimentación del niño/a con respecto a la actividad del carnaval y puso de manifiesto todas sus emociones y sentimientos generadas por este. |
| 28. video foro la era del hielo | <ul style="list-style-type: none"> - autoconocimiento - manejo de sentimientos - cooperación - comunicación - responsabilidad personal | Esta actividad permitió plantear e identificar diferentes posibilidades de resolución de conflictos a través de las expresiones verbales de los niño/as |
| 29. salida pedagógica parque Jaime Duque | <ul style="list-style-type: none"> -empatía - cooperación - comunicación - manejo de sentimientos - responsabilidad personal -autoconocimiento - autoestima - seguridad en uno mismo | La actividad implicó la socialización, el trabajo en equipo y refleja todas las categorías de análisis en forma lúdica y recreativa. Esta salida lúdica - pedagógica se constituyó en el cierre del proyecto y en una oportunidad para compartir con los niños y las niñas en un ambiente diferente al de la escuela, y fue la forma como el equipo de investigación de UNINCCA les agradeció por su disposición para el trabajo y por su paciencia. |

4.2 ANALISIS DE PROCESO

Los talleres presentaron una continuidad en la perspectiva del enriquecimiento personal, en una función complementaria se dirigieron a estimular en los niños/as la construcción de elementos conceptuales, habilidades y actitudes resilientes que los enriquezcan, mejorando su capacidad de desempeño ante las circunstancias de vulnerabilidad que logran identificar en su cotidianidad. Se involucra al sistema familiar a través de la comprensión de las categorías de análisis porque la familia determina las condiciones fundamentales de vulnerabilidad que afectan a los infantes, repercutiendo en su estado afectivo, autoestima, desempeño social, desempeño escolar e incluso en su estado de salud.

TALLER 1: El gato y el ratón.

Esta actividad nos permitió construir una situación de empatía con los niños/as, romper el hielo para conocernos mutuamente, y al mismo tiempo permitió observar su desarrollo y actividad motriz. Igualmente logramos identificar el tipo de relaciones y afectos que los niños tenían establecidas intragrupalmente. A través de la actividad lúdica logramos que los niños / as desarrollaran la confianza necesaria para implementar el proyecto, la aceptación de los niños/as fue fundamental para el desarrollo del mismo.

También pudimos observar el manejo y liberación de sentimientos, al inicio del juego todos se mostraban alegres y motivados, pero a medida que se desarrolló el juego algunos de los niños/as se sintieron frustrados al perder o al tener que postergar su participación debido al número de participantes que conformaban el grupo, dicha circunstancia permitió que los niños no solo asumieran roles, sino que se empoderaran de la coordinación del juego al designar por mutuo acuerdo el orden de participación, para ello observaron el comportamiento de sus compañeros, teniendo en cuenta su género y tamaño. A medida que se identificaban y asumían roles desarrollaron sentimientos de seguridad manifiesta en su voluntad de participación, y plantearon posibles soluciones para que el juego no se interrumpiera por el conflicto o la interferencia de los niños que estaban acostumbrados a imponerse. También se encargaron de hacer vigentes las normas del juego reforzando la actividad en grupo.

La actividad permitió el desarrollo de contactos y empatía intergrupales, la cual se reforzó con la identificación del niño al rol asignado y con el interactuar consecuente, apoyando al grupo y recibiendo el apoyo del grupo.

TALLER 2: Llámame por mi nombre.

Para implementar un programa de fortalecimiento es indispensable que el niño/a se reconozca y reconozca a las personas de su entorno; la identificación del niño o niña a través de su nombre por parte de sus pares introduce al niño o niña en una redimensión significativa de sí mismo, pues en su dimensión cotidiana generalmente el niño es identificado y reconocido por su apodo o por su apellido. La identificación de género y personalidad a través de su nombre permite que el niño/a enriquezca su autoestima y autoconfianza, un efecto contrario al generado por la identificación del niño con su apodo que generalmente hace referencia a limitaciones, defectos físicos y conductas habituales que los otros identifican como intolerables en el/la infante/a. El apodo no solo rotula, ridiculiza y hiere sino que limita y detiene las posibilidades de construcción integral en el niño. Al ser llamados por su nombre y utilizar el nombre los otros niños en lugar de sus apodos se ven abocados a establecer variaciones inesperadas en sus relaciones, ello involucra su identificación como ser único e irrepetible, por lo tanto especial, lo que fortalece la autoaceptación, el autoconocimiento, la autoestima y genera una nueva dinámica de interacción social fundamentada en el respeto por la identidad y del derecho del niño a ser reconocido por su nombre no por sus defectos, hábitos, oficios y demás factores que influyan en génesis de los llamados alias, sobrenombres o apodos.

Los niños / as también elaboraron la identificación y respeto al otro con base en el desarrollo enriquecimiento personal y refuerzo de la autoestima; si el niño/a logra construir aprecio, respeto y valoración para sí mismo logra desarrollar idénticas significaciones para los otros niños/as como individuos e igualmente para el grupo social en el cual se halla inscrito.

Esta actividad permitió a los niños compartir su construcción, al igual que decidir el orden y la manera en que se utilizaron los materiales a través de los cuales se realizaron las escarapelas con sus nombres; compartieron gustosamente sus ideas y emociones con respecto a la inscripción de su nombre en la escarapela, algunos se sorprendían de conocer el nombre de algún compañero/a de grupo, o el segundo nombre, porque lo identificaba por el apodo o el apellido. Las acciones de interactuar y compartir también se efectuaron cuando usaron las tijeras, los pegantes, los colores, las escarchas y los pupitres sobre los que se apoyaron para realizar el trabajo. Dicho trabajo fue propuesto para un desarrollo particular pero su desarrollo implica la integración funcional entre los niños/as para el logro del mismo.

TALLER 3: Desensibilización sistemática con música.

La actividad consistió en desarrollar un proceso de relajación y autoconocimiento de sí mismo por parte del niño a través de la dirección de instrucciones armonizadas con el tipo de música utilizada como el elemento que

permitió concentrar y encaminar la atención del niño hacia sus ideas y emociones, explorando en su exterior e interior. La reacción inicial de muchos fue una risa nerviosa al sentirse extraños experimentando una circunstancia no solo nueva sino diferente, que lo involucraba individual y grupalmente. La mayoría se mostraba inquieta, pero poco a poco se armonizaron con la actividad, posteriormente expresaron sus afectos, y reflejaron la percepción de si mismos y el trato que experimentan por parte de padres, profesores y adultos a través de la expresión verbal y la elaboración de representaciones graficas de la actividad identificándose dentro de la actividad grupal.

La actividad se dirigió a activar la armonización con el funcionamiento fisiológico y con los estímulos externos para dirigir las emociones, por ello la actividad implicó la exploración e identificación de emociones para luego relacionarlas y así generar autoconocimiento y autoaceptación que fortalezcan personalmente al acrecentar la autoestima. El niño/a aprende a apreciar y respetar su proceso, desarrollando respeto por el proceso de los otros niños/as, de la misma manera aprender a relajarse para canalizar las emociones en momentos críticos obrando con mayor asertividad y conveniencia para todos.

TALLER 4: Bestiario.

En esta actividad se desarrolla la valoración de la autoestima a través de la proyección de un personaje zoomorfo imaginado por los niños/as, en dicha proyección la representación del personaje permite la expresión de los modelos sociales significativos con los cuales se identifica el niño/a, facilitando la proyección de emociones propias y ajenas acerca de cómo el niño/a se auto significa y es significado por las personas que le rodean. A través de la proyección realizada en animal escogido el niño/a expone sus emociones e ideas acerca de si mismo, expresa cual es su autoestima, lo que cree conocer de si mismo, describe como se comunica y como resuelve sus conflictos. Acorde a lo anterior es posible observar el grado de seguridad en si mismo al identificarse con las características que significan la actitud de uno u otro animal. Hubo diversos tipos de identificaciones de carácter activo, pasivo o beligerantes, pero un común denominador fue la identificación de animales grandes, fuertes o peligrosos con el fundamento de poder defenderse en el momento de ser vulnerados por otros niños/as, hermanos mayores, padres, maestros o demás personajes que de una u otra forma representan una amenaza para su integridad. (Anexo E)

TALLER 5: Las momias.

Esta actividad permite que a través de un ejercicio lúdico y psicomotriz el niño o niña reconozca su cuerpo como el punto de partida de innumerables

sensaciones y emociones, manifestación de miedos y seguridades, asumir la relación con su cuerpo y el cuerpo del otro, incluso del grupo como unidad corpórea. Igualmente permite el reconocimiento de los otros integrantes del grupo, para relacionarse con ellos, establecer lazos y desarrollar tolerancias que se reviertan en una socialización fundamentada en el respeto y la aceptación, generando seguridad y confianza tanto individual como grupalmente. La actividad también promueve la identidad con el trabajo en equipo y la adopción de roles; el niño/a necesita identificarse con algo, sentirse parte de algo, de una familia, de un grupo, de un equipo, o de un aula de clase, necesita significarse como importante y valioso para otros, es decir, sentirse valorado, escuchado y aceptado, por lo tanto ser tenido en cuenta. La identificación y su aceptación permitió que el niño/a se expresara y expusiera sus habilidades, desarrollando así su autoconfianza ello repercute en el fracaso o el éxito en el momento de desempeñarse.

El niño/a adquiere autoconfianza cuando se cree en él y se le invita a asumir el rol correspondiente al desarrollo de la actividad. Es relevante señalar que en este taller los niños desarrollaron la construcción de la solución al reto que se les presento de manera grupal, coordinando ideas, desarrollando acciones y decidiendo acerca de cual de las estrategias les era más conveniente para lograr su cometido. Algunas veces todos querían hablar al mismo tiempo y no se lograba la comunicación, entonces se generaban risas y muchas expresiones libres que daban cuenta de la empatía entre los niños/as, luego de unos momentos desarrollaban la estrategia de escuchar a aquel que pedía la palabra dando paso a la cooperación para resolver el conflicto de manera pacífica. La participación satisfactoria genero el fortalecimiento de la autoestima y la auto identificación.

TALLER 6: Videoforo de *El patito feo*

El proceso de desarrollo y construcción en el cual se hallan inmersos los niños determina que muchas veces sean influenciados con ideas de segregación y rechazo no solo acerca de los otros sino de si mismo. La identificación de las aptitudes que cada niño/a posee es importante para un sano desarrollo de la personalidad y para el enriquecimiento de la autoestima. Muchos niños expresaron no sentirse conformes con su cuerpo o por alguna parte de él, su autoestima y autoimagen era baja y denotaban ser objeto de burlas tanto en la escuela como en el núcleo familiar, en donde se les recalcan sus defectos o fracasos y nunca les menciona sus cualidades y aptitudes. La identificación de habilidades, cualidades, aptitudes, valores éticos y estéticos, expresión de las ideas y sentimientos acerca de si mismos permiten el enriquecimiento de la autoestima, sin dejar de lado el reconocimiento de sentimientos de rechazo. La autoaceptación e identificación de sus circunstancia social hace posible la apreciación de las capacidades y el reconocimiento de las limitaciones propias y ajenas respetando y tolerando las

diferencias y limitaciones de otros, y agenciando la posibilidad de cambio reestructurativo con base en la identificación y corrección de las falencias.

TALLER 7: Verse a si mismo en video.

Esta actividad permitió a los niños tener una experiencia que estimuló su autoestima a través de la auto observación a través de una video grabación en cinta de VHS. La importancia de apreciarse a través de un medio de comunicación permite que reconstruyan su autoimagen e identidad al percibir que pueden, como las personas importantes, ser presentados por un medio que siempre les habla de todos los temas, pero de ellos mismos nunca. Su alegría y motivación al observarse y ver a sus compañeros fueron significativas; hubo diferentes reacciones emocionales sorpresa, risa, incomodidad, alegría, burla e incluso temor. Algunos manifestaron abiertamente el gusto de verse a través de frases que elogiaron sus rasgos y habilidades, sin embargo otros manifestaban incomodidad al ser observados y algunos otros realizaron algunas bromas a cada niño que salía en la exposición de la cinta. A pesar de las diferentes emociones el respeto entre los niños impidió que las bromas se convirtieran en agresivas críticas, y por el contrario se generaron comentarios positivos entre ellos mismos.

Cuando el niño se observa reconstruye su identidad al utilizar parámetros externos que le permiten diferenciarse del grupo sin sentirse relegado, ello permitió generar variaciones en los procesos de interacción de tal manera que cada niño destacó su importancia como individuo con características únicas, que en lugar de impedirle, le facilitan la socialización con el grupo al igual que en las demás circunstancias sociales de su cotidianidad. También fue posible observar el aumento de la tolerancia y la construcción de vínculos, e igualmente se observaron acciones más asertivas con respecto a la exigencia de respeto y tolerancia al interior del grupo, no solo para si mismo sino para los integrantes del grupo en general. La auto identificación y confrontación valorativa con el grupo permitió la identificación de las diferencias y puntos en común; se expresaron las opiniones acerca del otro, con respecto a si mismo, a los otros y al grupo como unidad. El reforzamiento de la autoestima al auto valorarse desarrolló la participación respetuosa en la observación del film. Al socializarlo se agencio la necesidad de solucionar los conflictos a través de la revisión de las actitudes segregacionistas y descalificadoras.

TALLER 8: Carrera de observación en el parque.

Cuando un niño/a tiene la oportunidad de elegir sus compañeros de grupo para realizar una acción determinada, logra desarrollar sentimientos de autonomía, lazos de amistad que le brindan seguridad, e incremento de la autoestima al

hacer parte de un grupo de niños con los cuales simpatiza. Este tipo de actividad facilita a los niños desarrollar la organización y planeación de las actividades en grupo en donde se estimula la cooperación, la tolerancia, el reconocimiento de las capacidades y habilidades, igualmente contribuye a que se creen mecanismos para construir las soluciones a los diferentes problemas a través de la escucha de las diferentes opiniones. Lo anterior se presentaba en diferentes momentos acorde a las características del desafío propuesto en cada una de las secuencias que conformaron el juego de observación. En esta actividad se pusieron en juego valores, la exploración de emociones, el refuerzo de lazos emocionales y el establecimiento de nuevos lazos.

La autovaloración y valoración del grupo con el cual se identifica el niño/a desarrolla la autoestima y la comunicación en un proceso continuo para lograr el desarrollo del trabajo en equipo. Fue relevante el control de emociones para lograr la comunicación y trabajo en grupo. Recurrimos a la empatía establecida con el grupo para impulsarlos a valorar su participación en la actividad en equipo, comprender que asumir un rol activo redundaba en el beneficio del grupo, en el desempeño de habilidades sociales para la integración grupal, y en la construcción de soluciones para las circunstancias propuestas. (Anexo F)

TALLER 9: Expresión corporal con música.

Esta actividad se desarrolló por grupos de libre escogencia representando con el cuerpo, al ritmo de la música, plantas, animales y objetos. Posteriormente se realiza por parejas el juego del espejo, en el que se desarrolla empatía, comunicación y armonización con el compañero; un niño/a sigue con su cuerpo los movimientos de otro que está de pie justo frente a él, lo sigue como la imagen reflejada en un espejo sigue los movimientos de la persona que se observa. La actividad involucró el autoreconocimiento corporal y emocional que enriqueció la autovaloración. Igualmente involucró la dirección de la atención al seguimiento de instrucciones y al desarrollo de habilidades sociales al identificar y explorar las emociones para controlarlas, el conocimiento y control emocional posibilita que en circunstancias críticas el niño/a logre evitar los posibles conflictos o construir soluciones pacíficas.

TALLER 10: Videoforo de *Buscando a Nemo*.

El objetivo de esta actividad fue mostrar a los niños/as la historia de un personaje que a pesar de sus vulnerabilidades logra desarrollar una resiliencia que le permite un desempeño más adecuado al que realizaba antes de vivenciar un proceso de enriquecimiento personal que le permite sobreponerse a sus limitaciones, y logra construir soluciones a partir de su motivación, reforzado por el apoyo de un padre que le ama y le protege. La presentación de modelos

constructivos permite a los niños identificaciones emocionales y de roles de carácter positivo estimulando su autoestima y la elaboración de criterios para ir modificando y modelando su estilo de vida y personalidad con base en la identificación con un personaje, que como ellos, es vulnerable pero logra ser resiliente y se supera. Generalmente los niños se enfrentan a modelos no adecuados representados en sus familiares y allegados, muchos de estos modelos en lugar de contribuir a una sana formación del niño/a, le agreden y descalifican al desconocer sus valores y habilidades, y centra su mirada en los defectos, errores y falencias para maximizarlos y así poder asumir un control sobre el niño/a a través de la descalificación y el fracaso. Esta actividad permite dirigir la atención del niño a sus habilidades, al autoreconocimiento, la aceptación de sí mismo y de los demás integrantes del grupo, estableciendo pautas para la tolerancia y una sana convivencia fundamentada en el respeto y los beneficios de la pedagogía del éxito. La observación de la película y las posteriores expresiones acerca de ella no solo permiten la auto identificación y reconocimiento del niño/a como un ser con valores y significaciones, sino como un ser social que aporta a los demás y necesita del aporte de los otros para su idóneo desarrollo a nivel personal, familiar, académico y social. (Anexo G)

Cuando los niños/as logran identificar sus emociones, falencias y vulnerabilidades dentro del marco de la pedagogía del éxito igualmente desarrollan un autoreconocimiento de habilidades y déficit para operar sobre ellos y modificar su desempeño haciéndole más eficiente, más resiliente por haberse enriquecido personalmente. Esta actividad también facilita el establecimiento de autoaceptación como participante de un proceso individual de autoconstrucción; el niño elabora su autovaloración al confrontarse con el grupo. Desarrolla habilidades sociales al asumir su responsabilidad en el seguimiento de instrucciones y la posterior culminación del trabajo, que implica el establecimiento de la cooperación al ayudar a otros y ser ayudado por los otros. El trabajo mancomunado se revierte en la elaboración de elementos que facilitan la resolución de conflictos con base en la cooperación, que implica la escucha del otro.

TALLER 11: Cuento *Uvaldino y la Cafetera Maravillosa*

Esta actividad posibilitó que los niños/as se identificaran con el personaje de un cuento, quien es un niño que pertenece a un grupo social similar al de los niños/as, las características sociales de los niños y sus familias impregnan su realidad de vulnerabilidad, al tener que ser niños que deben dedicar parte de su día a reciclar, vender u otros oficios para ayudar a su familia a sobrevivir. Este taller agencia el establecimiento de la solidaridad y el compañerismo. Reconocer la tristeza inicial del cuento fue una opinión unificada, igualmente hubo un consenso respecto a la construcción prometedora del final del cuento la

cual deja entrever el desarrollo de la tolerancia con las diferencias propias y ajenas. También se agencio el desarrollo de la autoaceptación a través de la identificación de capacidades y limitaciones para construir sentimientos de seguridad en si mismo, lo que facilita el reconocimiento de la aceptación grupal y familiar. El autoconocimiento a través de la identificación con los personajes de la historia estimula el fortalecimiento de la autoestima porque el niño/a se auto valora, y al sentirse valioso se atreve a comunicar sus ideas y sentimientos acerca de su realidad. El niño/a elabora elementos para hacerse hábil en el manejo de sentimientos, identificando y expresando emociones propias y ajenas; en la medida en que el niño/a va aclarando sus emociones le es posible asumir responsabilidades porque logra identificar con claridad deberes y derechos, y puede hacerse un ser cooperante que se base en la comunicación para la construcción de soluciones como la construcción final del cuento. (Anexo H)

TALLER 12: La golosa sabia.

Esta actividad consiste en el uso pedagógico de la tradicional golosa o rayuela tan común en los juegos infantiles de nuestra cultura; aquí el niño se enfrenta al desplazamiento coordinado de su cuerpo lo que facilita su autoconocimiento y la identificación de las habilidades motrices y cognitivas propias y grupales. Dicho autoconocimiento es base fundamental para el enriquecimiento de la autoestima, igualmente el niño/a se enriquece personalmente al sentirse valorado e integrado al grupo con el cual intercambia ideas y sentimientos para la superación de las etapas de la prueba. El trabajo en grupo facilita al niño/a el manejo de sentimientos, y entonces identifica y expresar emociones desarrollando autocontrol de sus emociones. El trabajo en grupo implica el desarrollo de empatías y la autoaceptación al asumirse como participante en un proceso social desempeñándose para el beneficio común. Lo anterior aunado a la comunicación verbal agenciada en la participación permite elaborar elementos para la resolución de conflictos lo que agencia la construcción de habilidades resiliente. En este ejercicio se resaltan valores y se aprende a escuchar a los otros del mismo grupo y a los de otros grupos, reconociendo sus habilidades y asumiendo responsabilidades ante el grupo, comprometiéndose participativamente en las diferentes construcciones exigidas por el juego. Algunos niños/as se mostraban impulsivos por el deseo de participar; pudo observarse la empatía desde la conformación de los grupos y un fuerte deseo de explorar en el juego. (Anexo I)

TALLER 13: Videoforo de *Tierra de osos*.

La observación de la película permite que los niños/as desarrollen aproximaciones a su autoconocimiento al auto identificarse con los personajes

lo que aumenta la autoestima y la comunicación; a un niño/a con buena autoestima se le facilita identificar ideas y emociones negativas y operar sobre el manejo de sentimientos al realizar proyecciones emocionales. Las proyecciones individuales y grupales agencian la empatía intragrupal y facilita el desarrollo de la tolerancia e identificación de la importancia del establecimiento de lazos con el grupo como cuerpo de apoyo, dentro del cual se es aceptado y, por ende, apoyado. Igualmente el niño/a fomenta su autoaceptación por reconocimiento de sus emociones, ideas y acciones negativas para la socialización buscando superarlas; la autoestima construye auto seguridad y responsabilidad que se puede observar en la forma en que el niño/a asume las consecuencias de sus actos y logra ponerse en la posición del otro, una circunstancia que favorece el desarrollo de habilidades para resolver conflictos de forma pacífica. (Anexo J)

TALLER 14: Hacemos nuestras Máscaras de Carnaval.

En este taller iniciamos el proceso de construcción de una máscara para cada niño/a utilizando como molde su rostro; mientras un niño/a se acuesta el otro le hace la base de la máscara, posteriormente, cuando la base de la máscara se seque un poco, se invierten los roles y se inicia la construcción de la máscara del niño que estuvo previamente haciendo la máscara sobre su compañero. Lo anterior implica un trabajo en equipo, de carácter lúdico, exploratorio y creativo. La identificación de ideas referentes al personaje y la actividad creadora desarrollan la autoestima porque el niño/a puede permitirse proyectar libremente diferentes ideas y emociones. El proceso de construcción igualmente agencia un desarrollo en la comunicación al expresar el personaje proyectado; la construcción del personaje también involucra sentimientos y valores relacionados con las características del personaje a desarrollar. También se establece empatía construyendo esquemas de tolerancia con base en las expresiones y construcciones de otros, lo que fortalece la autoaceptación por que se auto valoran las ideas y los sucesos de vida. El incremento de la autovaloración agencia la actitud responsable, y la seguridad en el momento de proponer la idea de su personaje y desarrollarla hasta llegar a concluirla. En la actividad se observó el establecimiento de relaciones de cooperación a través de la participación constructiva, tanto en la perspectiva individual como en la grupal, ello contribuyó a la resolución de conflictos en forma pacífica en la medida en que se presentaban durante el proceso de producción plástica de la máscara. Dicho proceso se desarrolló en varias sesiones debido a las características del método utilizado para la elaboración conocida como papel mache. (Anexo K)

TALLER 15: Historia de mi vida.

Esta actividad permitió el desarrollo de la auto identificación personal y familiar, igualmente permitió el incremento de la autoestima cuando el niño/a valoró su circunstancia de vida; expresó ideas, emociones y circunstancias familiares, reconociendo los sentimientos propios y del grupo familiar con respecto a si mismo. Al reconocer la circunstancia familiar que vive le es posible identificar y expresar ideas, hechos y emociones acerca de su realidad familiar. El ejercicio de socialización involucró al niño/a en el desarrollo de la escucha y valoración de los contenidos propios y ajenos de la narración. La retroalimentación de la experiencia permitió al niño/ conocer modelos diferentes para la resolución de conflictos emocionales individuales y familiares. (Anexo L)

TALLER 16: Video foro de *Harry Potter y la piedra filosofal*.

A través de la identidad protagónica se facilitó el autoconocimiento y autoestima como niño e integrante de grupos sociales en los cuales se adoptan roles. La expresión verbal de emociones e ideas posibilitó la vehiculización adecuada de las emociones. Se observó empatía e identificación con el grupo, seguridad en si mismo a través de la valoración, y responsabilidad al asumir el rol individual. El ver claramente como un niño como cualquiera de ellos, a pesar de la adversidad presente en su vida, se aferra a los lazos de amistad que posee con algunos de sus pares, y continúa su vida asumiendo el reto de vivirla plenamente de modo positivo y asertivo. Por otro lado fue muy importante el observar a través de esta película, como la ausencia de los padres afecta al niño y como su nueva familia lo rechaza y lo margina por el simple hecho de ser distinto y pensar diferente. Este punto fue importante para trabajar el tema de la tolerancia y la familia como agente primario de protección, afecto y seguridad. (Anexo M)

TALLER 17: Sociodrama de *La familia*.

Esta actividad facilitó el autoconocimiento a través de la identificación de la familia como un sistema, un todo del cual hace parte integral en niño/a, logra la valoración del grupo social, lo que facilita el fortalecimiento de la autoestima. El niño comunica y reproduce el esquema funcional de la familia, la mayoría de los esquemas incluían eventos violentos. Es posible observar el manejo de sentimientos cuando los niños/as expresan las emociones experimentadas en la cotidianidad de su núcleo familiar, la comparten con sus pares y posteriormente se ponen de acuerdo para representarla en el socio drama; ello le facilita la valoración e identificación con la propia familia y sus experiencias de vida, reflejándose en la aceptación de su propia circunstancia familiar, lo que le

permite generar seguridad en si mismo. El desarrollo de la actividad fue realizado por subgrupos y socializado con el grupo en general.

TALLER 18: Mi familia es así.

Este taller contribuye a la identificación con la propia familia y sus acciones, nuevamente se realiza una valoración del grupo familiar e identificación de roles para aumentar la autoestima. La representación del tipo de sistema comunicativo al interior de la familia se observa en la expresión de emociones acerca de lo que se desea o idealiza, esto de manera verbal, escrita y grafica. La identificación y reconocimiento del núcleo familiar facilita el asumir la realidad, valorando al núcleo familiar, identificando sus acciones negativas y posibilitando nuevas perspectivas de construcción individual, lo que hace del niño/a un ser resiliente que logra disminuir su estado de vulnerabilidad. (Anexo N)

TALLER 19: Palabras que acarician, palabras que maltratan.

El autoconocimiento del tipo de comportamiento y lenguaje que se utiliza en el grupo escolar y en la familia permitiendo la identificación de derechos y deberes tanto en la escuela como en la casa, al igual que entender que las palabras pueden llegar a lastimar y hasta destruir a una persona, aunque estas no sean obscena, y que ello implica un rechazo y una sanción social. El enriquecimiento de la autoestima se observa a través de la búsqueda de palabras que les hacen sentir bien, apreciados, respetados y bellos. El manejo de sentimientos se observa en la reacciones de los niños ante el contenido simbólico de las palabras de asombro, ira, tristeza, confianza, amor. Se generó empatía al interior del grupo con respecto al trato amable y respetuoso, igualmente se generó responsabilidad a través de las reflexiones realizadas por el grupo con respecto al uso de las palabras como herramientas formativas y no destructivas. También se estableció cooperación para lograr identificar de palabras y términos en un ejercicio grupal que puso en juego las emociones, ideas y acciones de los niños y sus allegados. Lo anterior permitió que los niños generaran la construcción de soluciones no violentas a conflictos en los que los niños/as se ven involucrados tanto en la escuela como en la casa o en la calle. (Anexo O)

TALLER 20: Perfeccionando la mascara.

Continuamos el proceso de manufacturación de la mascara trabajando nuevamente en parejas para reforzarla antes de determinar su forma definitiva; posteriormente se le aplicaran escarchas, lentejuelas y color

Este trabajo en equipo se torna cada vez más lúdico, exploratorio y constructivo. Nuevamente reconocemos la identificación de las ideas acorde al personaje a desarrollar libremente. Nuevamente se desarrolla la autoestima al proyectar su identificación con el personaje. El niño/a identificó y comunicó su proyecto al desarrollar sentimientos relacionados con el personaje a construir y representar. Se estimulo la empatía al desarrollar tolerancia con las expresiones y construcciones de otros, lo que enriqueció la autoaceptación. Lo anterior se ve apoyado la autovaloración de las ideas propias y los sucesos de vida. También se observaron rasgos de responsabilidad al proponer la idea y desarrollarla hasta concluirla, y la resolución de conflictos a medida en que se presentaron durante el proceso de producción plástica. Algunos decidieron iniciar la elaboración de otra mascara, actividad que inicio para lealmente a la construcción de la primera mascara.

TALLER 21: Videoforo de *Bichos*.

Las opiniones expresadas luego de la proyección de la película permitieron precisar el desarrollo del autoconocimiento en el niño/a al identificarse con el protagonista, enriqueciendo la autoestima por medio de la auto identificación y la comunicación verbal y dialógica que contribuye a la socialización. Igualmente se estableció la identificación de emociones y su expresión armónica. También la empatía con el protagonista, el grupo y las circunstancias sociales permitió que el niño/a adquiriera un poco de seguridad en si mismo. Al evaluar los resultados de las acciones y sus omisiones relacionadas con la cooperación y la socialización se agencia la resolución de conflicto. (Anexo P)

TALLER 22: Perfeccionando la mascara.

Trabajo en pareja ye inicio de trabajo individual Autoconocimiento corporal y facial y su consecuente valoración comunicación de expresiones y sentimientos acorde al personaje representado en la mascara auto empatía y empatía con los otros niños/as a través de la colaboración en el desarrollo del trabajo grupal. Proyección de las fantasías y deseos a través del personaje elección y caracterización del personaje a elaborar responsabilidad en el inicio compromiso y elaboración de la mascara aporte de ideas y ayuda en el proceso de construcción, además construcción de las decisiones en pareja o de forma grupal

TALLER 23: Perfeccionando la mascara.

Culminación de las mascararas el desempeño es individual y les orientamos en la medida en que ellos preguntan acerca de nuevas técnicas para decorar las mascararas acorde a lo que su imaginación

Autoconocimiento corporal y facial y su consecuente valoración comunicación de expresiones y sentimientos acorde al personaje representado en la mascara auto empatía y empatía con los otros niños/as a través de la colaboración en el desarrollo del trabajo grupal. Proyección de las fantasías y deseos a través del personaje elección y caracterización del personaje a elaborar responsabilidad en el inicio compromiso y elaboración de la mascara aporte de ideas y ayuda en el proceso de construcción, además construcción de las decisiones en pareja o de forma grupal los niños que han decidido manufacturar dos mascararas continúan trabajando en ellas

TALLER 24: Elaboración del disfraz para la mascara.

Culminada la mascara cada niño/a inicia el diseño del disfraz le dan un nombre a su personaje y dibujan el tipo de disfraz que quieren lucir con la mascara, quienes han realizado dos mascararas eligen cual será la que van a lucir el día del carnaval.

Autoconocimiento corporal y facial y su consecuente valoración comunicación de expresiones y sentimientos acorde al personaje representado en la mascara auto empatía y empatía con los otros niños/as a través de la colaboración en el desarrollo del trabajo grupal. Proyección de las fantasías y deseos a través del personaje elección y caracterización del personaje a elaborar responsabilidad en el inicio compromiso y elaboración de la mascara aporte de ideas y ayuda en el proceso de construcción, además construcción de las decisiones en pareja o de forma grupal. (Anexo K)

TALLER 25: Preparación del mini carnaval.

Este taller estuvo destinado a estimular el desarrollo de las actividades y detalles que ultimaron la organización del carnaval. Realizando el ensayo general de la danza y dándole la significación al trabajo desarrollado en los talleres.

Aquí se estimuló el desarrollo del autoconocimiento a través de la identificación corporal, al igual que se agenció la autoestima por medio del reconocimiento de su personaje y la identificación de si mismo como su constructor o como su

representante. La activa participación en la construcción de la coreografía facilitó la socialización de emociones y experiencias, lo que a su vez enriqueció la empatía positiva de cada niño/a con el grupo. Por ende se desarrolló una comunicación que contribuyó al acatamiento de la dirección y la consecuente ejecución de comportamientos adecuados.

TALLER 26: Carnaval infantil.

Esta actividad eminentemente lúdica permitió el autoconocimiento de habilidades y limitaciones para fortalecer la autoestima, desarrollando capacidades de construcción del carnaval y de la puesta en escena del mismo, implicando la socialización, que se fundamentó en la comunicación tanto verbal como corporal y en la armonización con el grupo en el desarrollo del diseño coreográfico. La actividad permitió la expresión de emociones tanto de cada participante como del grupo, allí cada niño/a pudo volver a establecer empatía consigo mismo, con el grupo y con los adultos que dirigían la actividad. Con base en la auto observación, el autoconocimiento y expresión de emociones se desarrolló la autoaceptación, que brindó seguridad, la cual se manifestó en el ánimo participativo de los niños/as. La responsabilidad personal se observó a medida que los niños/as fueron asumiendo el rol participativo en la actividad. Asumir el proceso de elaboración de la máscara y el disfraz implicó la cooperación en la elaboración de elementos y el uso de materiales, aquí los conflictos se solucionaron a través de la misma lúdica y la tolerancia de las diferencias.

TALLER 27: Dibujos y escritos del día de Brujas.

Esta actividad concretó la retroalimentación del niño/a con respecto a la actividad del carnaval. Se agenció el autoreconocimiento de los deseos y temores propios a través de la realización de un ejercicio gráfico que se convirtió en un autorretrato en la mayoría de niños/as. La expresión y socialización de sentimientos a través de la actividad escrita y gráfica, proyectó las vivencias y circunstancias de vida de cada niño/a. Igualmente se agenció la empatía consigo mismo. La seguridad en sí mismo puede ser observada en los dibujos en los cuales los niños y niñas se incluyen dentro del grupo que baila, lo que conlleva un sentimiento de pertenencia y de orgullo personal por la labor realizada. Además logran identificarse con personas ajenas a ellos, dentro de un ambiente de respeto y camaradería, que pocas veces se observa en la escuela. El compartir un plato de comida, estrecha aún más las relaciones entre los niños y niñas, y nuevamente todos se sienten incluidos en un grupo y forman parte importante de él. El estrechar lazos de amistad y hermandad, posibilita en mayor medida la construcción de la resiliencia en estos niños, pues están

inmersos en un grupo en el cual las condiciones de todos son similares y por lo tanto el apoyarse en los pares se facilita. (Anexo Q)

TALLER 28: Video foro de *La Era de Hielo*.

En esta actividad se agenció el autoconocimiento a través de la identificación de la auto identidad individual y grupal, que se relaciona con la autoestima, la cual puede ser observada a través del respeto y estima de los otros, el respeto por la expresión de sus opiniones, al igual que las interpretaciones del contenido observado, identificando sentimientos que contribuyen a la autoaceptación de las limitaciones. El niño/a aprende que las acciones tienen consecuencias que es necesario asumir. Sus expresiones demuestran su identificación con el grupo, que les brinda apoyo a sus integrantes y al mismo tiempo se fortalece de dicha identificación. Igualmente se desarrolló la interpretación de soluciones presentadas hipotéticamente en la película, y la construcción de propuesta como soluciones posibles a las problemáticas planteadas en la película. (Anexo R)

TALLER 29: Salida pedagógica y recreativa al parque Jaime Duque.

Este último taller constituido por una salida al parque temático se dirigió hacia el desarrollo del autoconocimiento a través de la comparación de los conocimientos y elaboración de elementos nuevos. El tipo de actividad implica la socialización que refuerza la autoestima y la comunicación intergrupala, agenciando la interpretación de información externa, el acatamiento de la guía para recorrer el parque y el manejo de sentimientos observado en el control de la ansiedad, lo que generó autocontrol, al igual que identificación y autoaceptación de errores y falencias en el conocimiento. Consecuente se estableció la identificación con los subgrupos conformados para realizar la visita a las instalaciones del parque y se elaboraron soluciones pacíficas ante el surgimiento de inconvenientes.

5 PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados encontrados de acuerdo a los objetivos iniciales del proyecto. Inicialmente se presentan los resultados frente a desempeño escolar, evaluados a partir de las pruebas saber en lenguaje y matemáticas, y posteriormente los resultados que a nivel de crecimiento personal se obtuvieron a partir del programa de fortalecimiento personal

5.1 ANALISIS DEL DESEMPEÑO ESCOLAR

Paralelamente a la intervención sistemática con los alumnos de tercer grado del Centro Educativo, se dio el desarrollo del currículo propuesto por los docentes de aula durante el año escolar, proceso sobre el cual inicialmente se propuso hacer una evaluación antes y después en las áreas de lenguaje y matemáticas para establecer la incidencia de la intervención en el desempeño escolar de niños y niñas de los grados tercero.

Participaron en el proceso 71 niños y niñas, 31 del grupo 301 y 32 del grupo 302 de la IED Aulas Colombianas San Luis. Localidad 3ª. Santa Fe de Bogotá, Distrito Capital.

Con la finalidad de evaluar el desempeño, según la hipótesis inicial propuesta, se aplicaron antes y después de la intervención las pruebas SABER aplicadas en el año 2003 a escolares de tercer grado en todas las instituciones educativas de Bogotá. D.C. (Anexo 1)

Por ser dos mediciones de los mismos sujetos antes y después de la intervención se realizó un análisis estadístico para muestras correlacionadas, aplicando la prueba t de Student y bajo la consideración de cómo $n \geq 30$ se contrastó con la distribución normal para un nivel de significación $\alpha = .005$.

Las contrastaciones realizadas entre pruebas pretest – postest fueron las siguientes:

H₀: No existe diferencia entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber para las áreas de matemáticas y lenguaje en los grados 301, 302 y en la muestra total.

H₁: Existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber en el área de matemáticas en el grado 301.

H2: Existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber en el área de matemáticas en el grado 302.

H3: Existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber en el área de lenguaje en el grado 302.

H4: Existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber en el área de matemáticas de los grados tercero – muestra total-.

H5: Existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest – postest de las pruebas saber en el área de Lenguaje de los grados tercero. – muestra total-.

Cuadro 5.1- Análisis estadístico de resultados pretest – postest de las pruebas SABER para niños de tercer grado de básica primaria de la IED Aulas Colombianas San Luis.

| Pruebas Saber | Grado 301 | Grado 302 | Total |
|--------------------|---|--|--|
| Matemáticas | $\bar{D} = 3,72$ | $\bar{D} = 2,26$ | $\bar{D} = 131$ |
| | $\hat{S}_D^2 = 25,91$ | $\hat{S}_D^2 = 11,20$ | $\hat{S}_D^2 = 43,17$ |
| | $\hat{S}_D = 5,09$ | $\hat{S}_D = 3,35$ | $\hat{S}_D = 6,73$ |
| | $\hat{S}_D = 0,86$ | $\hat{S}_D = 0,57$ | $\hat{S}_D = 0,79$ |
| | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = 4,45$ | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = 3,99$ | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = 4,59$ |
| Pruebas Saber | Grado 301 | Grado 302 | Total |
| Lenguaje | $\bar{D} = -0,17$ | $\bar{D} = 1,31$ | $\bar{D} = 135$ |
| | $\hat{S}_D^2 = 17,59$ | $\hat{S}_D^2 = 11,72$ | $\hat{S}_D^2 = 17,68$ |
| | $\hat{S}_D = 4,21$ | $\hat{S}_D = 3,48$ | $\hat{S}_D = 4,20$ |
| | $\hat{S}_D = 0,70$ | $\hat{S}_D = 0,58$ | $\hat{S}_D = 0,50$ |
| | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = -0,24$ | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = 2,25$ | $t = \frac{\bar{D}}{\hat{S}_D} = 7,57$ |

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación.

Analizados estos resultados de la comparación entre los resultados pretest – postest de las pruebas saber podemos afirmar:

- **Para el grupo 301.-** A un nivel $\alpha = 0,05$ aceptamos H1 y H2 por consiguiente existen diferencia significativas entre las medias de los resultados pretest - postest, de las pruebas saber en matemáticas y lenguaje para en el grado 301. Este nivel es significativo aún a un $\alpha = 0,01$
- **Para el grupo 302.-** A un nivel $\alpha = 0,05$ aceptamos Ho y rechazamos H3 por consiguiente no existen diferencia significativas entre las medias de los resultados pretest - postest, de las pruebas saber en matemáticas para en el grado 302.
- A un nivel $\alpha = 0,05$ aceptamos H4 por consiguiente existen diferencias significativas entre las medias de los resultados pretest - postest, de las pruebas saber en lenguaje para en el grado 302. No es significativo a un nivel $\alpha = 0,01$
- **Para el total de la muestra:** _ Includos todos los niños y niñas de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Aulas Colombianas San Luis, se puede afirma que a un nivel $\alpha = 0,05$ aceptamos H5 y H6 por consiguiente existen diferencia significativas entre las medias de los resultados pretest - postest, de las pruebas saber en matemáticas y lenguaje para la muestra total –Grados 301 y 302. (Anexo 2)

Los anteriores resultados nos muestran que es posible mejorar el desempeño escolar de niños y niñas cuando dentro del proceso educativo se tiene en cuenta la importancia de incluir formas de acción dirigidos a fortalecer su formación personal y su desarrollo psico-afectivo, lo cual los lleva a hacerse más fuertes y superar las condiciones adversas que para la obtención de logros académicos encuentra en su entrono familiar y escolar.

Se consideró importante realizar un análisis separado para los dos grados que participaron en el proceso, porque desde la observación y dadas las circunstancias en las cuales se desarrolló el proceso de intervención, se encontraron algunas diferencias que son importantes tener en cuenta, dado que se está trabajando con poblaciones de alta vulnerabilidad. Si bien a nivel global se observan diferencias significativas en los resultados pretest-postest tanto para matemáticas como en lenguaje, miradas las situaciones que afectaron el proceso, especialmente el grado 302, se encuentra que en este grupo no se encontraron diferencias significativas en área de matemáticas, y las diferencias en el área de lenguaje son significativas sólo a nivel $\alpha = 0,05$. Por el contrario en el grupo 301 las diferencias en los resultados del pretest-postest, son significativas aún a un nivel $\alpha = 0,01$ lo cual muestra mayores logros. (Anexo B)

Los anteriores resultados reflejan los efectos contrarios que situaciones ajenas a los niños y aun a la institución pueden ocasionar y que a la larga pueden convertirse en factores de vulnerabilidad que afectan los resultados obtenidos por los niños y niñas. Estas circunstancias propiciadas por decisiones del mismo Estado, tales como la decisión de adecuar la planta física durante el período escolar, lo cual llevó inicialmente al desplazamiento de los docentes y alumnos a espacios físicos distantes y en condiciones ambientales hostiles para un buen ejercicio educativo, y posteriormente en su propia escuela pero en situación de compartir las actividades escolares con el proceso de reparación locativa, aún no terminada, lo cual hizo que el proceso escolar se desarrollara en condiciones de contaminación ambiental tales como el ruido permanente, la polución por levantamiento de residuos como polvo y arena, malos olores, y la no disponibilidad de espacios para la recreación y realización de actividades especiales, lo cual implicaba desplazamientos a espacios abiertos fuera de la escuela lo que significaba riesgo para los niños.

De otro lado, la Secretaría de Educación decidió el cambio de docente para el grupo 302, en dos oportunidades, lo cual implicó para los niños de este grado la adaptación a tres maestros diferentes, quienes necesariamente asumieron el programa de intervención y su papel dentro del mismo de manera diferente, utilizan diferentes métodos de enseñanza y de interacción con sus alumnos. Lo anterior, se convierte en un factor de riesgo y vulnerabilidad, junto a las condiciones de vida y personales de cada niño para la obtención de logros y éxito escolar por los niños y niñas. Muestra de ello son los resultados diferenciales entre los grupos. Es importante señalar que algunos niños en sus resultados muestran resultados inferiores en la segunda aplicación de la prueba relacionada con falta de motivación y desinterés hacia la actividad escolar.

Los anteriores resultados, no pueden analizarse aisladamente a la comparación establecida en factores personales, los cuales fueron medidos por otras pruebas de orden proyectivo y de personalidad que se aplicaron con miras a establecer cambios al interior, en sus condiciones afectivas y en su capacidad de responder ante factores adversos del ambiente lo cual necesariamente influye en el logro de mejores aprendizajes.

5.2 ANALISIS DE FACTORES PERSONALES

5.2.1 Confrontación de resultados pretest – postest.-En el análisis de factores personales propuestos inicialmente para la intervención: Autoestima, autoconocimiento, Comunicación, manejo de sentimientos, empatía, autoaceptación, seguridad en sí mismo, responsabilidad personal, cooperación, capacidad para resolución de conflictos, se utilizaron pruebas de personalidad y proyectivas que permitieron establecer mediante una aplicación inicial antes de la

poner en marcha la propuesta (situación pretest), y una aplicación una vez terminada la intervención (situación posttest) los cambios dados en los niños y las niñas una vez ejecutado con los docentes y ellos, durante todo el año escolar las actividades de fortalecimiento personal tendientes a la construcción de niños resilientes.

Las pruebas aplicadas: test del árbol, test de la casa, test de la figura humana y C.A.T.S (Figuras Animales) facilitaron evaluar en los niños aspectos personales, los cuales para su análisis se agruparon en las siguientes categorías:

- **Autoimagen** - Incluye por factores tales como: autoconocimiento, autoestima, autoaceptación.
- **Actitud hacia el aprendizaje.**- Motivación por aprender, disposición más abierta, más confiada hacia los conocimientos y hacia el mejoramiento personal.
- **Relaciones sociales.**- Comunicación, empatía, responsabilidad personal, cooperación, capacidad para resolución de conflictos.
- **Relaciones Parentales.**-, Identidad con otros significativos, padres, hermanos, docentes, compañeros; manejo de sentimientos hacia ellos, empatía,
- **Hostilidad - seguridad.**- Agresividad, seguridad en sí mismo, responsabilidad personal.

Estos aspectos, igualmente se evaluaron a través de las acciones que se dieron en el proceso, especialmente de los aspectos que no pueden establecerse muy claramente mediante las pruebas proyectivas tales como responsabilidad personal, cooperación y resolución de conflictos.

Los resultados obtenidos, con el objetivo de un análisis estadístico, se clasificaron por rasgos una vez corregidas todas las pruebas. Los rasgos asignados fueron los siguientes:

- (+) Mejoró
- (=) No hay cambios significativos en el factor evaluado
- (-) Desmejoró

Los resultados por rasgos fueron los siguientes:

Cuadro 5.2.- Frecuencias y rasgos significativos de las pruebas proyectivas de acuerdo a las categorías establecidas

| Categoría | Mejoró (+) | Desmejoró (-) | No hay cambios (=) |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------|---------------------------|
| Autoimagen | 57 40,47% | 2 1,42% | 12 8,52% |
| Actitud hacia el aprendizaje | 26 18,46% | 2 1,42% | 43 30,53% |
| Relaciones sociales | 43 30,53% | 7 4,97% | 21 14,91% |
| Relaciones Parentales | 23 16,33% | 10 7,1% | 38 26,98% |
| Hostilidad - seguridad.- | 34 24,14% | 10 7,1% | 27 19,17% |

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación.

Para efectos de la contrastación estadística se aplicó la prueba no paramétrica: Contraste por signos. “Se basa en la prueba por signos (+) y (-) de las diferencias entre observaciones acopladas, sin tener en cuenta la magnitud de dichas diferencias”³⁹

Ho: La proporción de rasgos positivos (+) es = 0.5

H1: La proporción de rasgos positivos (+) es > 0.5 para autoimagen

H2: La proporción de rasgos positivos (+) es > 0.5 para actitud hacia el aprendizaje

H3: La proporción de rasgos positivos (+) es > 0.5 para Relaciones sociales

H4: La proporción de rasgos positivos (+) es > 0.5 para Relaciones Parentales

H5: La proporción de rasgos positivos (+) es > 0.5 para hostilidad seguridad

³⁹ Lincoln L. Chao. Estadística para Ciencias administrativas. México: Mg. Graw Hill. 1994. p.379

Cómo $n \geq 30$, se aplicó mediante aproximación a la normal con un $\alpha = 0,05$.⁴⁰

$$\mu = np \quad \text{y} \quad \sigma = \sqrt{npq}$$

$$\mu = 71 \times .05 = 35.5$$

$$\sigma = \sqrt{71(0.5)(0.5)} = 4,21$$

Al nivel de significancia $\alpha = 0,05$, el valor crítico es:

$$35,5 + 1,645(4,18) = 42,43$$

Por lo tanto, se puede afirmar que se dieron cambios significativos en cuanto a la autoimagen y relaciones sociales, lo cual significa que el programa de fortalecimiento personal fue muy significativo en cuanto a los cambios logrados a nivel personal por los niños y las niñas en cuanto a su autoestima y capacidad de relacionarse con los demás y que esto influye en su capacidad para afrontar retos, proyectarse hacia el futuro y vencer los obstáculos que en sus condiciones de vulnerabilidad se les presenten para lograr el éxito. Es decir, en estos aspectos, y con una seguridad del 95% los niños y niñas se hicieron resilientes.

Para analizar los otros factores es importante analizar las proporciones dadas en cada factor al margen de su significabilidad estadística.

Se puede considerar importante, que en todas las categorías se encuentran una proporción de niños que obtuvieron logros, aunque la prueba estadística para todas las categorías, en su promedio no muestre esa significabilidad.

Si un niño o niña se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y el apoyo emocional recibido por parte de docentes y agentes externos se hace más efectivo hay niños que mejoran sus condiciones de enfrentar la adversidad y obtener el éxito, por ejemplo:

El 18,45% de los niños logran una mejor actitud hacia aprender y apreciar el conocimiento como una fuente de éxito futuro, Lograr esto con 18 niños de cada 100 es importante. Sería importante iniciar en el proceso de fortalecimiento acciones pedagógicas dirigidas al logro de mejores resultados en este aspecto lo cual implica cambios en las metodologías y estrategias de aprendizaje que

⁴⁰ La prueba de signos considera la distribución binomial e igualmente se puede efectuar por el método de aproximación normal cuando $n \geq 30$. Se sabe que la media y la desviación típica de la variable aleatoria binomial X son: $\mu = np$ y $\sigma = \sqrt{npq}$

motiven más a los niños, que respeten sus diferencias individuales y que tenga en cuenta que el aprendizaje se da de acuerdo a sus posibilidades.

De igual manera se considera que el 30, % de niños que no cambian la actitud hacia al aprendizaje, puede incluirse en factores orgánicos, de desmotivación o disposición hacia aprender y que estarían relacionados con las maneras como se distribuye el conocimiento, se programan las actividades para aprender y se desarrolla el currículo. Este factor de vulnerabilidad nos se puede superar únicamente con programas de intervención extracurricular sino que deben afectarse igualmente los métodos pedagógicos y las didácticas dentro del desarrollo del plan de estudios.

Igualmente se observa un buen grupo de niños que obtuvieron logros en (16,33%) en cuanto a las relaciones parentales y (24,14%) en seguridad-hostilidad, los cuales muestra que ellos alcanzaron mejores interacciones con sus padres, docentes, compañeros u otros modelos de identificación, lo cual incide también en el logro de mayor seguridad en sí mismos, confianza y mayor responsabilidad frente a sus propias acciones y mejores modos de enfrentar sus problemas, factores que necesariamente los hará más resilientes. Por este número de niños bien valió la pena asumir el programa de fortalecimiento.

El 26, 98% de los niños que no modificaron en sus relaciones parentales, necesariamente hace pensar en las condiciones que lo constituyen en personas vulnerables que siguen presentes, a pesar del programa de intervención; Estas condiciones están dadas por su situación de pobreza, abandono de uno de los padres o los dos, incluida la muerte de padres; maltrato recibido en la familia y en la institución educativa, acciones no propias cuando se detectan factores de abuso o violencia y que al no ser correctamente manejados afectan la significación e identidad que los niños dan a sus padres, maestros, hermanos y compañeros como modelos de identificación y agentes de protección.

5.2.2 Análisis cualitativo de los resultados de la aplicación de las pruebas proyectivas a niños y niñas. A continuación se presentan los comentarios presentados respecto a los resultados observados a nivel global en la aplicación de las pruebas proyectivas:

- En general se encontraron diferencias en los dibujos del pretest y el posttest de cada prueba, notándose que esa diferencia fue mayor en el grupo 301, esto corrobora los anteriormente dicho sobre factores que se escapan al programa y que se vive en la cotidianidad educativa: cambio de maestros, decisiones administrativas, entre otras.

- En ambos grupos de pruebas se encontraron diferencias que evidencian mejor desempeño en el dibujo, desaparición o disminución de la manifestación de síntomas tales como:
 - Baja autoestima
 - Bajo nivel de energía
 - Depresión
 - Agresividad
 - Dificultad para contactar el medio
 - Relaciones insatisfactorias con pares, familia y otros,
 - Expresión bloqueada o exagerada de sentimientos.
 - Falta de control de impulsos.

- En ambos grupos, pero sobre todo en el 301, se notó una expresión mejorada de los siguientes rasgos.
 - Autoconocimiento
 - Autoestima
 - Autoaceptación
 - Manejo de sentimientos (control personal de impulsos)
 - Seguridad en sí mismo.

- Se observa que en rasgos como la agresividad reprimida o redirigida (incluso somatizada) o problemas de inseguridad, desconfianza, temor, tuvieron una mejor expresión en el post-test, en general en ambos grupos, lo cual puede considerarse como una mejora, en cuanto se refiere a la mayor capacidad del niño de expresarse, hacer catarsis y evacuar sentimientos autodestructivos o agresivos a su entorno, sin necesidad de hacer daño a otros.

- Aspectos sintomáticos de problemas orgánicos que revelan las pruebas proyectivas, no mejoran y es porque su etiología no responde a los efectos del programa que no interviene en la estructura somática en dolencias o enfermedades propiamente dichas. Aún así, el efecto positivo del programa sobre la autovaloración de cada niño y la de su ambiente, puede influir en la motivación hacia las actividades de aprendizaje del currículo y las del programa en forma favorable, como una disposición más abierta, más confiada y más motivada hacia las mismas y hacia el proceso de mejoramiento personal. Así que de que, de alguna forma se contrapone al efecto debilitante o bloqueo de su sintomatología.

- Otro tanto, se puede decir de los efectos negativos de experiencias traumáticas sufridas por los niños, ante las cuales pueden empezar a reaccionar de

maneras diferentes, más adaptadas como resultado de un fortalecimiento de la autoestima, la seguridad, su autoimagen y confianza en sí mismos.

- Todas estas “temáticas” o rasgos, están estrechamente ligadas al factor básico de autoimagen, que si mejora, afectará positivamente a las otras, en forma directa: autoaceptación, seguridad en sí mismo, autoestima, o indirecta: comunicación, manejo de sentimientos, empatía. Dado que uno de los rasgos detectados en las pruebas es de autoimagen, y que esta mejoró en la mayoría de los casos en ambos grupos, se puede decir que este avance, repercutió favorablemente en el desempeño de las pruebas en general.
- Las condiciones difíciles frustrantes, hostiles, incluso de peligro en el entorno y el carácter de sus relaciones sociales, familiares y con maestros son un factor muy negativo para la comunicación y el manejo de relaciones satisfactorias en la alegría de los niños, lo cual se nota en sus pruebas como una tendencia general; en el postest, se notó la mejoría en general sobre todo en el grado 301, de este factor: manejo de relaciones y/o comunicación a pesar de que las condiciones mencionadas no mejoraron sustancialmente.
- Rasgos como resolución de conflictos, responsabilidad personal y cooperación no se pueden evidenciar en las pruebas proyectivas, pero si mediante el análisis a partir de la observación de los talleres y actividades grupales del programa lo cual pasa a considerarse a continuación.

5.4 ILUSTRACION CON EJEMPLOS ESPECIFICOS

Dentro del proceso de análisis de la información, recabada a partir de las pruebas proyectivas, se dividió a los niños y niñas en tres grupos principales: aquellos que manifestaron algún tipo de sintomatología de carácter orgánico, aquellos que mostraron cambios significativos y aquellos que comenzaron el proceso en buenas condiciones de autoestima e igualmente terminaron. Para ilustrar de manera clara los resultados presentados anteriormente, se expondrán las pruebas proyectivas de algunos niños y niñas que consideramos significativas dentro del proceso de fortalecimiento personal. El dibujo pre test es el de la izquierda y el post test es el de la derecha.

DIFICULTADES DE TIPO ORGANICO

H es un niño de 14 años de edad y está repitiendo por segunda vez tercero de primaria. Su historia familiar es complicada ya que es el menor de sus hermanos y durante su nacimiento tuvo problemas por falta de oxígeno lo que le ocasionó un leve retardo mental, además de haber sufrido algunas caídas cuando era bebé.

Sumado a esto, su padre es un hombre bastante mayor y en opinión de los médicos, este factor también influyó en su discapacidad cognitiva. Sus profesores argumentan que no puede ser promovido porque no sabe leer y escribir y que solo quiere dibujar, pero reconocen que es un muchacho tranquilo, bien socializado y que maneja buenas relaciones con sus compañeros y compañeras de aula. Como se evidencia a continuación, a pesar de que su discapacidad le impide avanzar al mismo ritmo que otros niños de su edad, si hubo cambios a nivel de su autoestima, autoimagen y relaciones sociales.

▪ *Resultados Pre-test*

En el análisis meramente psicológico de la prueba de la Figura Humana se encontraron los siguientes rasgos:

| ASPECTOS | FIGURA MASCULINA | FIGURA FEMENINA |
|-------------------------------------|---|--|
| Formales | -Figura pequeña: bajo nivel de energía. Ego disminuido, represión, depresión Izquierda: orientación a sí. -Colocación arriba: optimismo Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio -Borraduras: ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- -Piernas apretadas: represión. | Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio -Borraduras: ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- -figura muy precaria, sin brazos |
| Contenido <i>Rasgos Sociales</i> | Boca: línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cuello: omisión: dificultad para coordinar impulsos -Ojo: omisión pupila: mundo percibido vagamente, inmadurez emocional, problemas para comprender | -Cuello: omisión: dificultad para coordinar impulsos -Ojo: omisión pupila: mundo percibido vagamente, inmadurez emocional |
| <i>Rasgos de contacto</i> | - Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo sin brazos, o mal dibujados. es un rasgo de depresión o esquizofrenia | . Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo sin brazos, o mal dibujados. es un rasgo de depresión o esquizofrenia |
| <i>Otros</i> | Cinto elaborado: Control, | -Línea cintura: cinto: control, |

| | | |
|---------------|--|---|
| <i>Rasgos</i> | racionalización entre lo inferior y lo superior. Tendencia a convertir tensión en formas estéticas de expresión propia, Zapatos Sombrero: compensación sexual. | racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. |
|---------------|--|---|

La ubicación del dibujo en la esquina superior izquierda, el trazo fuerte, los borrones, la figura pequeña, sin brazos o vagamente delineados, nos muestra a un niño con una autoestima baja, ansioso por ser reconocido y aceptado socialmente, depresivo y con tendencia al recogimiento sobre si mismo, inmaduro emocionalmente, que se autoprotege de su entorno y reprime lo que siente, pero que a la vez se muestra optimista y perfeccionista con su producción personal, en este caso sus dibujos. (ver dibujo 1)

Lo mismo sucede con el dibujo del Árbol, en el cual el dibujo se localiza en la parte inferior de la hoja y es muy pequeño, a pesar de ser un dibujo detallado con tronco y ramas bien definidas, incluso con una especie de espiral en el centro del tronco. Esto indica un alto nivel de inseguridad, preocupación por su situación, un cierto grado de agresividad y problemas para comunicarse con los demás. (ver dibujo 2)

En la de la Casa, sucede algo parecido al árbol. El dibujo es elemental y pequeño, muy infantil, se ubica en la parte inferior de la hoja, es una casa pobre en detalles aunque tiene algunos como las ventanas, la puerta con cerradura y las tejas del techo. Esto indica defensividad, desconfianza, protección contra agresión externa, poca autonomía, problemas de relaciones, represión de sentimientos, inseguridad. La casa torcida indica problemas de aprendizaje, problemas orgánicos por trauma o enfermedad, baja autoestima, timidez, depresión, inestabilidad y descontento con su apariencia física. (ver dibujo 3).

Diagnóstico Pre-test: en términos generales, antes de iniciar nuestra intervención, H era un niño con una baja autoestima, con un bajo nivel de energía para vivir la vida, inseguro, depresivo, con sentimientos reprimidos, inmaduro emocionalmente y con problemas cognitivos.

Resultados Post-test

En el análisis meramente psicológico de la prueba de la Figura Humana se encontraron los siguientes rasgos:

| ASPECTOS | FIGURA MASCULINA | FIGURA FEMENINA |
|----------|---|---|
| Formales | - Acción: fantasía de poder, aventura -Figura del propio sexo más vieja: identificación con alguien mayor. | Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio -Borraduras: ansiedad, |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Figura grande, expansiva, triunfalista estereotipo de moda Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio -Borraduras: ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- . -Piernas apretadas: represión. | impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- -figura muy precaria, sin brazos |
| Contenido <i>Rasgos Sociales</i> | Boca: línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cuello: omisión: dificultad para coordinar impulsos - Nariz: larga: expresión de virilidad | -Cuello: omisión: dificultad para coordinar impulsos - |
| <i>Rasgos de contacto</i> | - Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo sin brazos, o mal dibujados. es un rasgo de depresión o esquizofrenia | . Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo sin brazos, o mal dibujados. es un rasgo de depresión o esquizofrenia |
| <i>Otros Rasgos</i> | Cinto elaborado: Control, racionalización entre lo inferior y lo superior. Tendencia a convertir tensión en formas estéticas de expresión propia Acción: fantasía de poder, aventura --Botones: línea media: preocupación somática, sentimientos de inferioridad corporal, inmadurez emocional, dependencia materna. Ropa: de joven: Identificación con joven | -Línea cintura: cinto: control, racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. -Botones: línea media: preocupación somática, sentimientos de inferioridad corporal, inmadurez emocional, dependencia materna. |

El dibujo de la casa cambia considerablemente pues es grande, expansivo, en contacto con el medio, abarca toda la hoja, horizontal, plano, un poco infantil, incluye paisaje, lluvia, detalles en la fachada, un largo y sinuoso camino (referencias orgánicas del aparato digestivo, probablemente gastrointestinales) y una puerta muy pequeña, restringida, Muestra buen nivel de autoestima, aunque algo de inseguridad y deseo de evitar la rigidez: deseo de evadir, ensoñar, buena

capacidad de aprendizaje, relaciones poco satisfactorias y dependencia materna, falta mejor control de impulsividad, ansiedad.

Diagnóstico post - test: autoestima reforzada, busca ubicarse en su mundo social mediante símbolos compartidos, ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar y perfeccionarse, excéntrico, inmadurez emocional y mental, tendencia a expandir, buscar contacto, expresivo, necesita afianzarse se siente inseguro y requiere una base de apoyo. Optimista, esperanzado, identificado con su propio sexo.

En términos generales, se puede decir que si bien H, por su déficit cognitivo no podrá alcanzar los mismos logros académicos que otros niños y niñas de su edad como se evidenció en sus resultados de las pruebas SABER, si puede y de hecho lo hizo, crecer emocionalmente y fortalecerse a si mismo. H enriqueció su mundo interior y se abrió al exterior para compartir su riqueza con los demás y aprehender de su entorno.

Otro caso que ilustra esta situación es la historia de D un niño de 12 años, quien vive con sus padres en casa de los abuelos. Su padre es muy condescendiente con el y procura darle gusto en todo. Su madre en cambio es quien le impone la disciplina y con frecuencia lo castiga físicamente. Esto ha hecho de D un niño rebelde y agresivo.

Las pruebas indican que D sufrió algo así como un retroceso en su desarrollo personal. Al observar las pruebas pretest se evidencia a un muchacho que está llegando a la adolescencia y de ahí la desnudez en sus figuras humanas. Aunque el tamaño y la posición en la hoja eran adecuados y denotaban un cierto grado de autoestima, las figuras eran muy primitivas. Pero en las pruebas posttest pareciera que todo se hubiera venido abajo y la fragilidad de D se hizo presente en dibujos muy infantiles, sin brazos la figura femenina, relegados a pequeños espacios en la hoja y con trazos casi invisibles. Esto podría explicarse como una disfunción orgánica de tipo mental o simplemente como un ataque de rebeldía premeditado con la intención de malograr la prueba. (Ver dibujos 4, 5, 6 y 7)

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS:

M es una niña de 10 años de edad. Cuando ella nació su mamá era muy joven y no pudo criarla, entonces se la entregó a su papá, pero él tampoco se hizo cargo y se la entregó a su hermana para que la criara. M se ha criado con su tía paterna, quien la considera como una hija y goza de las mismas cosas que los demás niños de la casa. Es evidente al observar las pruebas el notorio cambio de M en cuanto a autoestima, confianza en sí misma y modo de relacionarse con los demás, no solo por el aumento en el tamaño de los dibujos, la posición centrada

en la hoja, los brazos extendidos y la casa construida en piedra, el haber utilizado color, haber detallado al máximo el dibujo sino también por la seguridad en los trazos y la sonrisa optimista que aparece en sus dibujos de la figura humana.

Desde lo meramente psicológico los resultados pretest son:

| ASPECTOS | FIGURA MASCULINA | FIGURA FEMENINA |
|-------------------------------------|---|--|
| Formales | Acción: fantasía de poder, aventura -Colocación arriba: optimismo . -Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio | --Línea gruesa: temor de despersonalización, tendencia a recogimiento, barrera yo-medio |
| Contenido <i>Rasgos Sociales</i> | -Boca: Línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cuello largo, fino: control de impulsos, sensación de debilidad corporal. -Ojo: pequeño: absorción propia -Cabeza: grande: vanidad, ego inflado | -Boca: Línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cabeza: grande: vanidad, ego inflado |
| <i>Rasgos de contacto</i> | Piernas apretadas: represión Brazos: uno extendido al medio, otro hacia sí Brazos: extensión mecánica: contacto superficial e inefectivo con el medio. | Brazos: extensión mecánica: contacto superficial e inefectivo con el medio |
| <i>Otros Rasgos</i> | --Línea cintura: cinto: control, racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. | --Línea cintura: cinto: control, racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. |

En cuanto al dibujo del árbol encontramos que éste es pequeño comparativamente con el tamaño del papel, de trazo medianamente suave y sin piso en donde sostenerse, se ubica en la mitad de la hoja, como flotando.

El dibujo de la casa es grande, en tres dimensiones, poco detallado, centrado, voluminoso, optimista, desea agradar, firme, extrovertida, un poco rígida, auto centrada, expresa fortaleza y poca agresividad, soñadora, desea evadir su mundo interno, algo defensiva, establece contactos satisfactorios, buena capacidad de

aprendizaje. Expresa su necesidad de contacto con el exterior a través del humo que sale por la chimenea. Su casa es su refugio seguro y esto lo manifiesta con la puerta cerrada y la notoriedad de la chapa. Poco contacto con el exterior pues la casa solo tiene dos ventanas ubicadas en extremos opuestos.

Diagnóstico pre: figuras similares, esquemáticas con pocos detalles, infantiles, centradas y un poco defensivas, contacto superficial e inefectivo con el medio. Esfuerzo por ganar aprobación.

Desde lo meramente psicológico los resultados pos test son:

| ASPECTOS | FIGURA MASCULINA | FIGURA FEMENINA |
|-------------------------------------|--|---|
| Formales | Acción: fantasía de poder, aventura - optimismo - Piernas apretadas: represión. - Borraduras: ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- Línea fragmentada: impulsos agresivos se hallan inhibidos en el contacto social | Añade colores, adornos figuras grandes y amables --Borraduras: ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- Línea fragmentada: impulsos agresivos se hallan inhibidos en el contacto social |
| Contenido <i>Rasgos Sociales</i> | -Boca: Línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cuello largo, fino: control de impulsos, sensación de debilidad corporal. -Ojo: pequeño: absorción propia -Cara: énfasis: compensación de deficiente estimación de sí. | Boca: línea amplia, tornada hacia arriba. Esfuerzo por ganar aprobación. -Cuello largo, fino: control de impulsos, sensación de debilidad corporal. -Ojo: pequeño: absorción propia -Cara: énfasis: compensación de deficiente estimación de sí. |
| <i>Rasgos de contacto</i> | Piernas apretadas: represión Brazos: extensión mecánica: contacto superficial e inafectivo con el medio. Brazos: frágiles: deficiencia, debilidad | Piernas apretadas: represión Brazos extendidos Brazos: extensión mecánica: contacto superficial e inafectivo con el medio. |
| <i>Otros Rasgos</i> | -Hombros: volumen: sobre compensación por insuficiencia corporal. Preocupación por desarrollo corporal como expresión de masculinidad. --Línea cintura: cinto: control, racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. | --Línea cintura: cinto: control, racionalización, tensión entre fortaleza física y fortaleza sexual. Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. -Ropa: narcisista por la ropa: superficialmente sociable y |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Tendencia a convertir la tensión en formas estéticas de expresión propia. -Ropa: narcisista por la ropa: superficialmente sociable y extrovertido. Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo -Bolsillo: dependencia</p> | <p>extrovertido. Deseo de conseguir dominio y aprobación social. Medio de incitación social, sexual. Cierta tendencia a exhibicionismo</p> |
|--|--|--|

En el dibujo del árbol, se nota un cambio muy significativo con respecto al pretest, ya que es grande y ocupa casi toda la hoja. Este árbol ya está parado sobre un piso y el grosor de su tronco indica seguridad y confianza en si misma. Un detalle importante es el sol que aparece en el extremo izquierdo de la hoja, justamente en dirección al árbol. El sol es sinónimo de luz, calor, vida, energía, es quien vitaliza al árbol todos los días. Denota optimismo y ganas de salir adelante.

El dibujo de la casa al igual que el pretest es grande, en tres dimensiones, detallado, centrado, voluminoso, firme, introvertida, rígida, auto centrada, expresa fortaleza y agresividad defensiva, trata de protegerse y reforzar su imagen personal externa, expresa el temor interno en la solidez de la muralla que la protege, desea evadir la rigidez su mundo interno, establece contactos difíciles, desconfía, cautelosa, se protege; buena capacidad de aprendizaje. Su casa es su seguridad y la piedra reafirma su confianza en que allí estará protegida.

DIAGNÓSTICO. Figuras grandes (toda la hoja) muy detalladas en cuanto a rasgos y accesorios. Gafas sombrero, bolsillos, ropa bien diferenciada. Detallista, observadora, vanidosa, amable. Cierta tendencia a exhibicionismo Deseo de conseguir dominio y aprobación social ansiedad, impaciencia motora, intención de arreglar, perfeccionar- impulsos agresivos se hallan inhibidos en el contacto social; contacto superficial e inafectivo con el medio. por deficiencia, debilidad en sus propios medios (brazos, manos)

En términos generales se puede decir que M, mejoró considerablemente su autoestima y su confianza en sí misma, aunque cabe anotar que aún siente temor ante el medio que la rodea y por esto se protege. Pero esta actitud de autoprotección y su elaboración en piedra que difícilmente se cae, aunado al símbolo del sol que todo lo ilumina y denota optimismo, puede considerarse como prueba de que M está construyendo paulatinamente resiliencia. (Ver dibujos 8, 9, 10 y 11)

En este aparte incluimos el caso de M.A, un niño de 12 años a quien su madre abandonó siendo muy pequeño y su padre optó por entregarlo a su madre, o sea

la abuela del niño. La relación con su abuela es estrecha y estable pero sus relaciones sociales son un desastre, pues M.A. es muy agresivo y violento, y está en constante conflicto con los demás. Busca siempre llamar la atención y constantemente reclama muestras de afecto.

Si bien no entramos en detalles acerca de los resultados psicológicos, si es evidente en los dibujos de la figura humana que aunque en las pruebas post los trazos se hicieron más suaves, el tamaño y la proporción de los dibujos mejoró considerablemente y la figura femenina antes sin brazos, ahora tiene dos muy largos y casi imperceptibles. En cuanto al árbol, en ambas pruebas el tamaño era proporcionado, pero en la prueba post, éste ya dio fruto y encontró una base sobre la cual sostenerse. La casa igualmente mejoró considerablemente, se hizo más sólida y un poco más abierta.

En términos generales se puede decir que M.A. avanzó en el afianzamiento de su autoestima, aunque sus relaciones sociales poco mejoraron. (Ver dibujos 12, 13, 14 y 15)

Aquí también cabe el caso de E.

E es un muchacho de 14 años y es el tercero de 6 hermanos. Su familia vive en condiciones económicas precarias y habitan en un rancho de madera y lata en la falda del cerro. Sin embargo la familia es muy unida y ambos padres se preocupan por el cuidado y bienestar de los hijos. E tiene buenas relaciones con sus compañeros de curso, pero especialmente con las niñas quienes lo ven como a un caballero que las respeta y las protege de cualquier posible agresión.

En las pruebas pretest de E, se observan dibujos infantiles con algunos rasgos caricaturescos y ubicados hacia el extremo izquierdo de la hoja, lo que indica introspección y ensimismamiento. El árbol es como una palmera de tronco grueso pero sin piso ni raíces. La casa está bien estructurada e incluso tiene iluminación interna. La puerta y las ventanas están bien cerradas y el techo es fuerte y bien detallado. Pero en las pruebas post hay cambios significativos.

A simple vista lo más evidente es el tamaño de los dibujos, pero entrando en detalle se aprecia como E se caricaturiza auto referenciándose como una especie de payaso, que viste a la moda y se peina con gel. Aunque el dibujo no está muy proporcionado, pues los brazos son delgados y de trazo débil, esto denota que aún falla la comunicación con el mundo exterior, es importante destacar que E es capaz de reírse de sí mismo y comunicárselo a otras personas. Una persona capaz de burlarse y reírse de si mismo, es alguien que está en capacidad de auto criticarse y hacerse preguntas a sí mismo. Es una persona que busca superarse a sí misma y es capaz de aceptar retos y desafíos. Puntualizando, se puede decir que E, está construyendo su resiliencia a partir de su construcción y

deconstrucción como persona y de la gran capacidad autocrítica que posee. (Ver dibujos 16, 17, 18 y 19)

LOS QUE EMPEZARON BIEN Y TERMINARON BIEN

Dentro del grupo de niños y niñas se encontró que algunos de ellos no tenían ninguna falencia con respecto a su autoestima ni a su confianza y seguridad en sí mismos. Para ilustrar esta situación, nos remitiremos al caso de U, CH, B, cuyos dibujos hablan por sí solos.

U es un niño de 10 años de edad, es el mayor de cinco hermanos y debe responsabilizarse por ayudar a cuidar a los más pequeños. Sus padres tienen una relación estable, y la madre es muy cariñosa y afectuosa con sus hijos. Los dibujos de U, tanto pre como post, están bien proporcionados, tienen muchos detalles y ocupan casi toda la hoja. Es claro que este niño no tiene problemas de autoestima o inseguridad.

La figura humana pre test tanto masculina como femenina ocupa toda la hoja, los dibujos están bien proporcionados y contienen muchos detalles. Esto evidencia una gran autoestima y optimismo frente a la vida. De igual manera los detalles en los dibujos denotan mucho positivismo y alegría.

En la prueba post test masculina, U dibujó un "Hitler" con bigote estereotípico, con un látigo parado encima de un personaje masculino con bigote y sombrero. Aparte de los elementos del dibujo en general, como su tamaño, la postura y expresión del personaje y la alegoría que representa de dominación, poder, sojuzgamiento, temor, dependencia subordinación, también puede aludir a pensamientos de tipo paranoide o a situaciones escolares o familiares en donde se manifiestan problemas con la autoridad (excesiva rebeldía o excesiva obediencia) y el temor asociado al conflicto, la violencia y la fuerza que usa el más fuerte contra los débiles (el 302 pisoteado representa un grupo de personas) o contra él si el 302 representa solo su situación.

El dibujo post de la figura humana masculina, evidencia una gran elaboración mental y simbólica, en donde se caricaturiza una situación escolar cotidiana, determinada por el número 302 escrito debajo de los pies de la figura, que se presenta como un ser autoritario que lleva algo así como una correa o un látigo y que además es representado con el bigote hitleriano, símbolo conocido en todo el mundo como sinónimo de autoritarismo y represión. (Ver dibujos 20, 21, 22, 23)

La figura femenina de la prueba post test es una chica Punk, en su peinado y llena de tatuajes de flores o con una blusa de flores. En todo ello hay de nuevo una alegoría, y una identificación con ciertos símbolos de poder y de pertenencia. La moda representa también un vehículo para lograr aceptación en el grupo de pares

entre adolescentes. Pero también puede estar diciendo lo rebelde y excéntrico que puede llegar a ser, en sus conflictos con la autoridad y con los conceptos de bien y mal y los valores asociados.

En general hay problemas con la autoridad, probablemente en el ámbito escolar o de relaciones con sus superiores y con sus grupos de pares. De todos modos muestra confianza y fuerza para afrontar una realidad que no le gusta y que le parece impuesta por los mayores. Es capaz de caricaturizar una situación como esta, y su confianza en sí mismo le permite exteriorizar sus sentimientos y pensamientos.

Igual sucede con CH y B, quienes a través de sus dibujos están expresando no solo que están bien en términos de autoestima sino que siguen por ese mismo camino y poco a poco avanzan en su crecimiento personal. CH maneja aún una visión muy infantil, en cambio B en sus dibujos ya empieza a manifestar su despertar sexual (Ver dibujos 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30).

5.4 ANALISIS CUALITATIVO EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE FACTORES NO DETECTABLES EN LAS PRUEBAS APLICADAS

A continuación se presenta un análisis de los resultados observados durante el desarrollo del proceso, que si bien tienen que ver con algunas de las categorías propuestas no son detectables en forma explícita en las pruebas proyectivas o en las de SABER, y que sólo pueden analizarse mediante las realizaciones de los niños, los comportamientos y situaciones que se observaron y la interacción compartida entre investigadores, docentes y niños a lo largo del proceso. Estos aspectos son:

- **Resolución de conflictos.** Los niños de poblaciones vulnerables se hallan expuestos a los diferentes conflictos, que aún no siendo generados por ellos mismos, lo están afectado. Cuando los conflictos son solucionados con actitudes violentas dicha violencia generalmente recae en el infante quien sufre las consecuencias, poniendo muchas veces la integridad del niño en juego.

Otros son los conflictos que los niños y niñas en su convivencia desarrollan y a la que aportan soluciones que reproducen el esquema que cada niño ha observado en su sistema familiar, dicho esquema generalmente es violento, manifiesto en actitudes impositivas, que atropellan los derechos de los otros niños.

Observando sus juegos, se encuentra que estos se construyen en circunstancias en las que entran en conflicto y reproducen el esquema en el que han sido educados. A través del enriquecimiento personal los niños elaboraron elementos que les permiten construir soluciones adecuadas, no

violentas, en las cuales nadie resulte lesionado física o mentalmente. Dichas acciones se observan en las actividades que demandan la construcción de soluciones ante un conflicto de intereses ya sea al interior de aula o fuera de ella.

La resolución de conflicto implica que el niño elabore conceptos y mecanismos de socialización como el respeto, la justicia, la equidad, la tolerancia, la prudencia, la aceptación, la negociación, la concertación y la conciliación, también implica que el niño los tenga en cuenta en el momento de construir una solución ante un conflicto en las relaciones interpersonales y estos se fueron observando en el proceso con un buen número de niños y corrobora lo arrojado en las pruebas en cuanto a lo personal logrado para establecer mejores relaciones sociales..

La convivencia social en el sistema familiar o el sistema escolar deben involucrar al niño en la toma de decisiones en las cuales comparta, y ello solo puede realizarlo en la medida en que asume responsabilidades y las cumple. *En la expresión de los niños se pone de manifiesto su rechazo a ser violentados, y que se les solucionen sus conflictos solo de formas violentas; “es mejor jugar que gritar”, “es mejor hablar”, “que gritar”, “es mejor hablar que golpear”,* Estas apreciaciones se dieron tanto en sus formas de expresión como en las maneras de actuar.

Sin embargo, no siempre lo hace el propio niño, se encontró, que cuando las circunstancias conflictivas no logran ser solucionadas los niños recurren a la ayuda de los maestros para mediar en la construcción de la solución adecuada y no violenta.

En los talleres de enriquecimiento personal los niños expresan la necesidad de reconocer y valorar las cualidades y los derechos de cada uno, pero hablar de derechos implica la concepción de deberes, de responsabilidades en las relaciones con los otros niños y con los familiares. Responsabilidad de no agresión y reconocimiento del otro como un deber para obtener los mismos derechos de ser respetado y no agredido. Es importante que los niños y las niñas se asuman como sujetos de derechos, los ejerzan y respeten; pero es igualmente importante, que los demás maestros, padres, adultos y los otros grados escolares los respeten. Situación que de no darse puede afectar negativamente lo alcanzado por los niños: su fortalecimiento personal.

En las acciones violentas todos pierden, esta es una lectura exitosa de la experiencia vivida por los niños. Algunos niños lograron establecer que es más saludable establecer lazos afectivos que establecer lazos conflictivos, llegando a solidarizarse ante situaciones adversas que afectan a grupos con los cuales se generaron vínculos, ejemplo las niñas se solidarizan frente a la agresión de

los niños y reclaman sus derechos. No se logra mucho cuando las figuras son de autoridad y la manera de ejercerla es el autoritarismo, ejemplo en la relación del maestro con algunos niños, su manera de control es el grito, la descalificación. Los niños no aprenden fácilmente a enfrentar estas situaciones y optan por comportamientos de evasión, desobediencia, o acomodación según las circunstancias.

Otros aspectos que fue posible modificar parcialmente fueron el lenguaje y las actitudes violentas. Se realizaron talleres para vivir mejor y en paz, en los cuales se manejaron estos tópicos con enriquecimiento personal relacionado con la resolución de conflictos, se estimuló a los niños y se les orientó desde el desarrollo de las siguientes actividades, análisis del contenido temático de las películas Harry Potter, Tierra de osos, Bichos, La Era de hielo, y el desarrollo conceptual de los talleres Llámame por mi nombre y Palabras que lastiman y palabras que acarician, Desensibilización sistemática. y después de los cuales se observó cambio actitudinal manifiesto en un uso apropiado del lenguaje, disminución en el uso de términos ofensivos y agresivos, mejores maneras de relacionarse y enfrentar los problemas comunes y apropiación de mejores formas de convivencia.

- **Responsabilidad personal.-** A través de esta categoría se analiza en los niños la construcción de una seguridad al actuar en las circunstancias sociales y académicas, fundamentada en el respeto mutuo y en el cumplimiento de las libertades propias y ajenas. La asunción de la propia libertad al tener en cuenta los derechos y deberes, y la construcción de mecanismos de autorregulación que no sólo se ejerce con prudencia y equidad, si no que además abre las sendas para las decisiones que permiten la resolución pacífica de conflictos.

Responsabilidad personal es sinónimo de justicia en las relaciones interpersonales ya sea en el sistema educativo o en el sistema familiar; una convivencia con base en la justicia no solo asegura las condiciones adecuadas para un desarrollo idóneo del infante, si no que asegura una sana convivencia fundamentada en la armonía que emana la equidad.

Actividades en las que es posible identificar las actitudes y acciones de Responsabilidad personal:

Llámame por mi nombre

Carrera de observación

Análisis de la temática Tierra de osos, La Era de hielo, Buscando a Nemo y Bichos.

Se observó en el desarrollo del proceso que los niños asumen la ejecución de deberes y responsabilidades a nivel individual y grupal. También se identificaron cambios en las relaciones que los niños establecen entre sus posibilidades de acción y sus derechos y deberes, el reconocimiento de las consecuencias inmediatas y meditas de sus actos y la participación que se tiene en cada acción. Es debido reconocer que algunas niños debido a su impulsividad hacen caso omiso de ello y no todos logran establecer los mecanismos para asumir las consecuencias de sus actos.

Sin embargo desde esta experiencia se puede corroborar que *Los niños son agentes de su propio cambio*; los niños poco a poco van construyendo una ética, fundamentada en los beneficios y deberes que se asumen.

Pero igualmente se afirma la creencia de que las condiciones sociales tienden a desestimar los logros por las imposiciones de carácter violento a las que los niños se ven sometidos, por ello, es indispensable que los niños sean involucrados en su proceso de autorregulación en la vida social, es necesario estimularlos para enriquezcan su autoestima y construyan un autoconcepto más positivo, basado en la autoconfianza y la franqueza. La continuidad de este proceso se hace indispensable para pensar en que la intervención iniciada y los logros alcanzados sean permanentes.

Cuando los niños logran construir esquemas de asertividad desarrollan mayor responsabilidad en suceder de su vida social, ello le permite disminuir la impulsividad y disminuir el agenciamiento de circunstancias conflictivas que tiene su origen en la irresponsabilidad con respecto a los deberes asumidos, lo que afectara directamente la satisfacción de sus derechos.

- **Cooperación.-** Las actividades en las que se pudo observar la cooperación, son aquellas en las que se requería de entendimiento entre los integrantes del grupo para el logro de un objetivo determinado, lo que demandaban un trabajo en grupo: dinámica del gato y el ratón, Carrera de observación, golosa sabia, comparsa, lectura y construcción de la finalización del cuento Uvaldino y la cafetera mágica.

Se refuerzan las elaboraciones en torno a la actividad de cooperar a través de la interpretación temática de las películas Harry Potter, Buscando a Nemo, Tierra de osos, La era de Hielo, Bichos

Se observó que cuando el niño ha enriquecido su autoestima los niveles de cooperación aumentan, pero es indispensable tener en cuenta que la cooperación del niño también depende de la lúdica y beneficios de la actividad en la cual participa. Un niño motivado, aunque sea por la singularidad de la lúdica, es un niño con mayor disposición para asumir su existencia, superando con éxito muchos de los factores que lo hacen vulnerable, esto es muy

frecuente cuando los niños entran en interacciones gratas y satisfactorias. Y se rompen cuando se siente agredido. Consideramos que es parte de ser resiliente, el niño debe aprehender a reaccionar cuando es lesionado y no ser pasivo y evitante de situaciones que lo puedan afectar.

El enriquecimiento personal y el acompañamiento comprensivo y respetuoso, por parte de los pares y los maestros, permitieron que los niños realizaran una lectura optimista de las experiencias en grupo, reflexionando sobre el fracaso y las actitudes de colaboración a partir de la identificación con el grupo.

Los niños permanentemente manifestaron, de diferentes maneras, que la construcción de soluciones en conjunto es más fácil que hacerlo de manera individual.

El desarrollo de las actividades grupales hace que el niño supere algunas de sus condiciones de vulnerabilidad. Es posible observar mayor cooperación en las niñas de manera general protegiéndose de las acometidas realizadas por algunos niños en contra de una de ellas o del grupo en general, dicha cooperación de las niñas no solo se construye en torno a la identificación de género, algunas veces trasciende dicho esquema y es posible observar como las niñas se unen para proteger a uno o varios niños de los atropellos de otros niños. Igualmente es posible establecer una cooperación al interior de cada grupo académico con respecto al otro

La cooperación demanda esfuerzo para lograr la responsabilidad en las decisiones asumidas, que por ser compartidas a través del diálogo otorgan cohesión y solidez al trabajo mancomunado, ello redundando en la autoestima del niño que al verse identificado y protegido por su grupo se siente más valorado y menos solo. Dicha identificación permite que el niño experimente una sana afectividad, que le posibilita la interpretación, expresión y evaluación de sus emociones y de las emociones de los demás integrantes de su comunidad.

Transmitir mensajes positivos aumenta la confianza en sí mismo, ello es posible a través del afecto enriquecedor que valora en el niño sus cualidades e identifica sus falencias constructivamente, para modificarlas y mejorar las condiciones de vida, no para atacar al niño dimensionando sus errores e imposibilitándole para que se reestructure. Si hay un afecto positivo en el trato hacia el niño este se percibirá como valioso, y posteriormente será un agente multiplicador de afecto, respeto y tolerancia.

Este análisis permite corroborar no sólo estadísticamente, sino llenar de contenido a partir de la observación permanente y la evaluación de las acciones emprendidas en el proceso los resultados finales que lograron constatarse en la situación postest.

Se podría concluir con este análisis que “el programa de fortalecimiento personal para la construcción de niños diente de león”, siendo la variable diferencial en el proceso de formación de los niños en los dos grupos, afectó su desempeño, su capacidad para aprender y en especial mejoró la autoestima en la mayoría de ellos, haciéndolos más competentes para su vida en comunidad y especialmente los hizo más competentes, para afrontar la adversidad y proyectarse hacia el futuro. Es importante que este logro se mantenga introduciendo condiciones mejores en su educación a través de los actores principales en ella. Los padres, familiares, vecinos y en especial con los maestros y compañeros.

Para finalizar y haciendo un análisis crítico de la presente investigación, en lo referente al proceso implementado y a los resultados del programa de fortalecimiento personal, se puede considerar que fue exitoso por cuanto los niños y niñas incrementaron sus aprendizajes en matemáticas y lenguaje y presentaron cambios en su comportamiento con una elevación de su autoestima. Un aspecto limitante fue el tiempo de trabajo con los niños y niñas, se hubiera requerido una presencia mas continua de los investigadores y una aplicación del programa de fortalecimiento personal diaria, para alcanzar un logro mayor en todos los niños y niñas participantes.

Además se evidenció la necesidad de trabajar con los padres y madres de familia, que no fueron contemplados como actores en este proceso investigativo, por cuanto el énfasis mayor era el ámbito escolar.

Una lección aprendida fue reconocer la necesidad de circular los objetivos, aplicación y alcances del programa de fortalecimiento personal en el colectivo de docentes de la IED, hubiera evitado tropiezos y dificultades que se tuvieron que sortear durante la investigación.

6 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El trabajo realizado durante el período escolar en la IED Aulas Colombianas San Luis, con población en condiciones de vulnerabilidad mediante un programa de intervención para la construcción de niños y niñas resilientes llevan a concluir que:

1. La intervención sistemática, dentro del proceso educativo, para el fortalecimiento personal de niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad desarrolla en muchos de ellos condiciones personales que les permiten y permitirán a futuro enfrentar los factores de riesgo que encuentran en su ambiente, lo cual se pudo apreciar por la obtención de mejores logros académicos y por sus maneras de actuar y hacer frente a condiciones adversas. Esta afirmación se sustenta a partir de la contrastación de los resultados obtenidos en las pruebas pretest y postet, tanto para los aspectos académicos evaluados como los de crecimiento personal.
2. Las condiciones adversas para los niños y niñas no están únicamente determinadas por sus condiciones de pobreza, o por las condiciones y circunstancias de vida que les corresponden a nivel familiar y escolar, sino que a veces, las entidades que socialmente tienen la responsabilidad de propiciar mejores condiciones, se convierten en factores de vulnerabilidad.; es el caso, ya comentado en los resultados cuando las decisiones del Estado, en adecuación de la planta física durante el mismo período escolar, sin pensar en la salubridad de los educandos, los riesgos ambientales que esto producía y unido a esto el cambio permanente de docente, especialmente en uno de los grados intervenidos, lo que incidió en menores logros para este grupo.
3. Existen condiciones, en algunos niños, que afectan su desempeño como, situaciones personales asociadas a síntomas de organicidad, o a condiciones socio-familiares tales el abandono de los padres, la muerte de la madre y de seres con estrecha vinculación afectiva, al abuso sexual permanente, el mal manejo de estas situaciones a nivel familiar y escolar, que son de difícil superación de los niños y niñas que requieren de una intervención más directa. En estos niños las diferencias no varían mucho en cuanto los resultados que obtuvieron en las pruebas que se aplicaron.
4. Pese a la anterior consideración, se logró que la mayoría de los niños obtuvieran cambios significativos especialmente en cuanto a la apreciación de sí mismos. Es decir, la intervención logró un fuerte impacto en cuanto a la autoimagen y relaciones sociales, lo cual significa que el programa de fortalecimiento personal fue muy significativo en estos aspectos, elevó significativamente la autoestima y capacidad de relacionarse con los demás y que esto influye en su capacidad para afrontar retos, proyectarse hacia el futuro y vencer los obstáculos que en sus condiciones de vulnerabilidad se les presenten para lograr el éxito.

5. Si un niño o niña se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y el apoyo emocional recibido por parte de docentes y agentes externos se hace más efectivo hay niños que mejoran sus condiciones personales para enfrentar la adversidad y obtener el éxito. Sin embargo, es importante actuar igualmente sobre situaciones que los vulneran en las relaciones familiares y escolares, pues estas como variables proximales y muy cotidianas afectan en mayor grado, por su inmediatez que aquellas que se consideran distales y que a veces son difíciles de intervenir: políticas estatales, situaciones de orden socioeconómico, etc.
6. El fortalecimiento personal, el hacer niños resilientes, el convertirlos en personas fuertes emocionalmente, desde el proceso educativo, ayuda como “la flor diente de león”, a enfrentar las situaciones difíciles, a superar los obstáculos y a obtener mejores resultados en las tareas, acciones y problemas que se les presenten. En la actualidad son los problemas de la cotidianidad educativa y familiar: hacer las tareas, aprender, ayudar en el hogar, etc. y más adelante lo que la vida social les depare. Si en la actualidad lograron una mejor actitud hacia aprender, una disposición más fuerte y abierta hacia el conocimiento, necesariamente si este logro se mantiene, esta misma actitud, en la manera de enfrentar las nuevas situaciones y retos que se les presenten.
7. Las condiciones de vulnerabilidad no se puede superar únicamente con programas de intervención extracurricular sino que se deben afectar igualmente los métodos pedagógicos y las didácticas dentro del desarrollo del plan de estudios y muy especialmente las formas de relación e interacción entre docentes y niños.
8. El obtener en ambos grupos, especialmente en el 301, mejoras en sus rasgos emocionales y personales, corrobora igualmente la función del docente, que asume como propia la vida de los niños, y está dispuesto a colaborar en el logro de mejores condiciones de vida para los niños y las niñas y no exclusivamente piensa en lo académico sino en la formación que de ellos debe asumir como personas y especialmente como niños. El cambio permanente de docente y el rompimiento de los vínculos que se establecen o se empiezan a establecer y que ofrecen mayor seguridad a los niños y niñas, afecta necesariamente la disposición para el aprendizaje, especialmente mientras los niños empiezan a superar la distancia de la figura de afecto que puede establecer un docente, en muchas ocasiones como contraposición a las condiciones difíciles que tienen en el entorno familiar.
9. Es importante destacar que la autoimagen que los alumnos tienen de sí mismos es un factor estrechamente ligado al fracaso escolar, la mejora en este aspecto ayuda a mejorar en otras dimensiones porque sus posibilidades de obtener logros se aumentan y cree en sus propias posibilidades, como se pudo

observar en el resultado final de las pruebas. Uno de los rasgos detectados que mejoró sustancialmente fue el de autoimagen se podría afirmar que esto influyó en los otros logros de alcanzados por la mayoría de los niños en ambos grupos.

10. Las condiciones difíciles frustrantes, hostiles, incluso de peligro en el entorno y el carácter de sus relaciones sociales, familiares y con maestros son un factor muy negativo para la comunicación y el manejo de relaciones satisfactorias en la alegría de los niños, lo cual se nota en sus pruebas como una tendencia general; en el postest, se notó la mejoría en general sobre todo en el grado 301, de este factor: manejo de relaciones y/o comunicación a pesar de que las condiciones mencionadas no mejoraron sustancialmente. Esto es hacer niños resilientes.
11. El proceso de hacerse fuerte emocionalmente repercute necesariamente en otros aspectos tales como la posibilidad de enfrentar y solucionar con mayor eficacia las dificultades y conflictos que se les presentan diariamente, especialmente cuando las condiciones de supervivencia se dan por la ley del más fuerte, o el principio de autoridad siempre se ha impuesto desde la violencia, o el principio de socialización es el sufrimiento, esto conlleva a una mejor aceptación de las responsabilidades personales y a las posibilidades de un mejor trabajo en grupo, cooperativo que desarrollo valores pro-sociales tales como la colaboración, la solidaridad, el buen uso de la libertad individual, entre otros.
12. Finalmente se considera, que en cumplimiento de la función social que todo ser humano debe ejercer, el poner los conocimientos al servicio de aquellas poblaciones que más lo requieren, como propósito de formación de los profesionales INCAICOS se cumplió plenamente, obteniendo logros y mayores compromisos con esta comunidad que si bien, de un lado, recibió los beneficios del proyecto, continúa, en condiciones muy vulnerables, y que los 71 niños y los docentes que de alguna manera recibieron apoyo continúan en condiciones de riesgo deben continuar en el proceso y este debe hacerse extensivo a toda la comunidad educativa.
13. Para poder hacer posible la anterior afirmación se sugiere tanto a la Secretaría de Educación, al IDEP, a la Universidad y a los profesionales que se están formando lo siguiente:
 - Continuar con el apoyo permanente a los “niños flor diente de león”, pioneros en una actividad de investigación y de cooperación más sistemática y fundamentada científicamente entre la universidad y la institución.

- Favorecer el desarrollo de estos 71 niños, con la permanencia por lo menos en los dos grados siguientes de educación básica primaria que les quedan con los mismos docentes y que a estos se les apoye desde la universidad por lo menos con la práctica profesional para facilitar un seguimiento continuo y garantizar que el esfuerzo emprendido no se pierda al quedar solos, en condiciones especialmente difíciles de su entorno.
- Empezar igual trabajo con los otros docentes, pero especialmente con los docentes y alumnos de grados inferiores, entre más temprana sea la intervención, mejores resultados hacia el futuro de cada niño o niña se encontrarán
- Pasar de un modelo de intervención externa a un modelo pedagógico en el cual se integren los procesos académicos y de adquisición de conocimiento con una trabajo de fortalecimiento emocional, no aplicando la pedagogía del fracaso sino la del éxito y que este sea el factor que desde la autoestima y una imagen mejor de sí mismos y de sus posibilidades impulse a niños y niñas a la obtención de mejores logros y a proyectarse hacia el futuro con perspectivas de lograr mejores condiciones de vida para ellos y su comunidad.
- Finalmente, hacia el Estado y la administración educativa de la institución una mejor comprensión de que es ser niño, o joven, cuáles son los derechos que ellos tienen, evitando vulnerarlos y permitiendo el crecimiento personal de cada niño o niña, en donde sean capaces igualmente de asumir sus responsabilidades, ejercer igualmente sus deberes y un mayor compromiso para que la institución se convierta en un modelo en atención educativa para los niños.

14. Como propuesta para la sostenibilidad de este tipo de proyecto se requiere:

- Dos seguimientos durante dos años al grupo de 74 niños y niñas que participaron del proyecto, hasta que culminen el grado quinto de primaria.
- Dado que la UNINCCA hace presencia desde hace varios años en esta IED, a través de los practicantes de Psicología Educativa, se llevará a cabo una capacitación sobre tutoría en resiliencia para los docentes de los 3 primeros grados de básica primaria. Incluyendo en esta capacitación el Programa de Fortalecimiento Personal para ser aplicado en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, CONSUELO. "Política Social y Reforma de Salud en Colombia" en Relaciones Internacionales, Política Social y Salud. Desafíos en la era de la Globalización. Grupo de Salud Internacional-OPS. Bogotá, 1998.

CÓDIGO DE POLICÍA DE BOGOTÁ DC, Acuerdo 79 de enero 20 de 2003

COLEMAN, JAMES. Capital Social. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

COLL C. MARCHESI C Y PALACIOS J. (Compiladores) Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva. Tomo I. Barcelona: Alianza Editorial 1992.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, Bogotá, 1991.

CORPOEDUCACIÓN. Programa de Aceleración del Aprendizaje. Lecturas. Bogotá. 2001

CYRULNIK, BORIS Y OTROS. La Resiliencia. Desvictimizar la víctima. Cali: Casa Editorial Rafue, 2002.

CYRULNIK, BORIS. Los patitos feos., Barcelona: Gedisa, 2002.

DELGADO Y GUTIÉRREZ. Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales. Madrid. 1998.

DNP. Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, Capítulo III Construir Equidad Social.

ESCOBAR BAENA, GUSTAVO. Familia e Infancia. Las Nuevas Voces de la Democracia, el papel de la Escuela. ICBF e Instituto para la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá, 1997.

FLORES, MARGARITA Y RELLO, FERNANDO. Capital Social: Virtudes y Limitaciones. Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Capital Social y Pobreza. CEPAL y Universidad del Estado de Michigan. Santiago de Chile, septiembre de 2001.

FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN. Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros Compromisos Colectivos. Dakar, Senegal, abril de 2000.

GALVIS, CARMEN CECILIA Y BUENO HENAO, JAIME. Desarrollo Infantil en un Entorno Saludable. Seminario de Investigación Pregradual, Bogotá: Universidad INCCA de Colombia, facultad de postgrados, departamento de Psicología. 1999. 20 p.

GARCIA NAGLES, JAIRO. Investigación Pedagógica. Ediciones Corporación Pedagógica Educativa, Bogotá, 2004.

HAMACHEK, DON E. Encuentros con el yo. México interamericana. 1981. 264 p.

GOLEMAN, DANIEL. La inteligencia Emocional._Buenos Aires: Javier Vergara Editor. 1996.

GONZÁLEZ, GABRIEL ARTURO. Educación e Índice de Desarrollo Humano (IDH). Bogotá: Mimeo 2003.

HERNÁNDEZ, R Y C.F. Metodología de la investigación. México, McGraw Hill. 1990.

ICBF. Familias afectadas por la violencia. Seminario-taller. Bogotá, octubre de 1995.

KLIKSBERG, BERNARDO. ¿Cómo enfrentar los déficits sociales de América Latina? Acerca de mitos, ideas renovadoras y el papel de la cultura. Santiago de Chile: FLACSO.

LINCOLN L. CHAO. Estadística para Ciencias administrativas. México: Mg. Graw Hill. 1994.

MELILLO, ALDO Y SÚAREZ, ELBIO NESTOR. Resiliencia. Buenos Aires: Piados Tramas Sociales. 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra (Suiza), septiembre 5 al 7 de 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. 46ª Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra (Suiza), septiembre 5 al 7 de 2001.

OAKLEY PETER Y MARÍA CRISTINA SALAZAR. Niños y Violencia. El caso de América Latina. Buenos Aires: TM Editores - Save the Children Fund. 1993.

ONU. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Tailandia, Jomtien, 1990.

OPS, OMS. Estado del arte de la Resiliencia. Santiago de Chile, CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. Julio de 1997.

PÉREZ SERRANO, G. Investigación cualitativa, Retos e interrogantes. Madrid. Muralla. 1994

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. El taller del maestro. Bogotá: Arte y fotolito ARFO 1998.

RAWLS, JOHN. La Libertades Fundamentales y su prioridad. Ciclo Tanner de Conferencias sobre los Valores Humanos. Universidad de Michigan, abril 10 de 1981.

RICO DE ALONSO, ANA Y OTROS. Equidad de Género en la educación en Colombia: políticas y prácticas. _Papel Político No. 11. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Agosto de 2000.

RICO DE ALONSO, ANA, Familia, Género y Pobreza Urbana en Colombia: supervivencia y futuro. Papel Político No. 13. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2001.

SARMIENTO GÓMEZ, ALFREDO. Equidad y Educación en Colombia. Bogotá. DNP. 1999

SARMIENTO GÓMEZ, ALFREDO. Hacia un Desarrollo Económico-Social equitativo, participativo e incluyente. Documento de discusión. Encuentro de Académicos Especialistas en Política Social. Bogotá, Abril de 2002.

SECAB. Preparación y evaluación de proyectos educativos. Bogotá 1995

SEN, AMARTYA. Desarrollo y Libertad. Planeta, 2000.

SHAPIRO, LAURENCE E. La inteligencia emocional en los niños. Buenos Aires: Ediciones B. 2001

SOBSTAD, NORWAY. Child resilience and religion in relation to humour theory and practice. Ginebra: International Catholic Child Bureau. 1995

SUDARSKY, JOHN. El Capital Social en Colombia. DNP, diciembre de 1998.

UNICEF. El trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe. Agenda de Acción de Oslo, Conferencia Internacional sobre Trabajo Infantil. Oslo, Noruega, 1997.

URIBE LÓPEZ, MAURICIO, La Justicia Distributiva en la concepción libertaria de Nozick y Hayek. Revista Agenda No. 2, Bogotá, 1999-2000.

VANISTENDAEL, STEFAN Y LECOMTE. Jacques. La felicidad es posible. Editorial Gedisa, Barcelona, 2002.

VARIOS. Educación y Modernidad. Una Escuela para la Democracia. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán., 1994.

VARIOS. Enciclopedia de Pedagogía. Tomo 3, el Diseño Curricular. España, Universidad Camilo José Cela, Espasa. 2002.

VEEDURÍA DISTRITAL. Situación de los niños y las niñas en Bogotá D.C. 2000. Septiembre de 2001.

VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. Obras escogidas. Volumen 3. Madrid, Visor. 1995

WOOLFOLK, ANITA. Psicología Educativa. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, 1996.