



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO CLÍNICA DINÁMICA

**NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DE LA COMUNIDAD
CARAQUEÑA DE ANTÍMANO: SU PERCEPCIÓN DE LA
ADVERSIDAD Y RESILIENCIA**

Tutor:
Lic. Adriana Paz Castillo

Autoras:
Pereyra, Andrea
Quiñones, Marianna

Diciembre, 2012

DEDICATORIA

A nuestro país y a todos los niños que actualmente crecen en él, quienes muchas veces se despojan de su infancia para poder sobrevivir las dificultades que se les presentan. Para ellos, este trabajo y todo el esfuerzo que implicó llevarlo a cabo, con la esperanza de aportar fundamentos para posibles soluciones hacia la construcción de una Venezuela en donde se cumplan todos los derechos y garantías que necesita un niño para un desarrollo óptimo. Creemos en una mejor Venezuela, en donde se requiere de la participación de todos y más aún de nosotros como futuros psicólogos.

Cerramos con un breve cuento escrito por Menapace (1983, c.p. Griffa, 2003, p. 23) que a nuestro modo de ver, expresa con claridad lo que significa ser resiliente:

Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de crema. Inmediatamente sintieron que se hundían (...). Al principio, las dos patalearon en la crema para llegar al borde del recipiente pero era inútil (...) Una de ellas dijo: -No puedo más. Es imposible salir de aquí (...) Ya que voy a morir, no veo para qué prolongar este dolor (...) qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril. Dicho esto, dejó de patlear y se hundió con rapidez. La otra rana se dijo: -¡No hay caso! Nada se puede hacer para avanzar. Sin embargo, ya que la muerte me llega, prefiero luchar hasta mi último aliento (...) Y siguió pataleando y chapoteando siempre en el mismo lugar. De pronto de tanto patlear (...) la crema se transformó en manteca. La rana dio un salto y llegó hasta el borde del pote. Alegrementemente regresó a su casa.

AGRADECIMIENTOS

Hace unos cinco años atrás caminaba por el pasillo de FACES para inscribirme en la prueba interna y vi unos salones que daban a un jardín lindísimo y me dije "Que rico debe ser estudiar ahí" sin saber que esos eran los salones de psicología y que un día mi deseo se haría realidad. Me doy cuenta de todo el camino que he recorrido y todas las personas que me topé en el transcurso. No me queda más que agradecerles y compartir este logro con ustedes:

En principio a **mis padres** quienes han estado siempre ahí y con amor, disciplina y valores, me criaron para que pudiera ser la mejor persona posible.

Agradezco a mi familia, en especial a mi amada **Nana**, que no deja de causarme admiración. A mi tía **Eleonora**, que dejó de ser tía para convertirse en mi segunda mamá. A **Isabella**, que más que prima es mi hermana. A **Ricardo** por toda su paciencia, comprensión y amor.

A **Natalia** por acompañarme en este trayecto hacia mi propia comprensión.

A mi querida amiga y compañera de tesis **Andrea**, por los días y noches de esfuerzo, por aligerar mis cargas y compartir conmigo la consecución de este trabajo.

A nuestra tutora **Adriana** por toda su disposición y los conocimientos que aportó. A **Dimas Sulbarán**, quien nos orientó asertivamente con el procedimiento metodológico.

Gracias a todos mis compañeros y amigos, quienes me acompañaron y ayudaron: **Libia, Dairys, Maigua, Mariale, Vicky** y a quienes estas breves líneas no me permiten nombrar pero han sido igual de importantes.

Mil gracias a quienes fueron parte de mi formación, todos los **profesores** y en especial de la **Mención Clínica Dinámica**. Por último a mí amada **UCV**, por todas las experiencias incomparables. Mi formación como psicólogo y como persona no pudo ser mejor gracias a ti.

A **CANIA**, a la comunidad de la **U.E. "Mercedes Limardo"**, por toda la colaboración brindada.

Marianna Quiñones Valera

Es increíble pensar en la cantidad de personas que han estado involucradas directa o indirectamente en la elaboración de la presente investigación y que han incentivado mi vocación por el trabajo en esta área. Agradezco:

A mis **papas, hermana y a Elisa**, quienes desde siempre han sido mi apoyo y la razón por la que he logrado muchas cosas en mi vida.

A **Luis**, por ser mi motivación y complemento, dándome paz y tranquilidad en los días difíciles.

A la **UCV**, mi segunda casa, por darme una educación integral y brindarme los más bellos recuerdos.

A mi gran amiga **Marianna**, con quien disfrute cada una de las etapas de la investigación, gracias por mostrarme siempre otro punto de vista y hacerme analizar cada mínimo detalle. Te quiero de gratis.

A cada uno de los **profesores** con quienes tuve el honor de recibir clase. Gracias por enseñarme que los aprendizajes no solo están en los libros, sino en la práctica diaria de la psicología. Especialmente a nuestra tutora **Adriana**, quien nos apoyó en todo momento y nutrió la investigación con su valiosa experiencia; y a **Dimas**, quien siempre estuvo a la orden para orientarnos con la metodología y el análisis de los datos.

A quienes comenzaron siendo compañeros de estudio y terminaron siendo amigos incondicionales. En especial a **Mariale y Vicky**, gracias por su apoyo y sinceridad.

A los trabajadores de **CANIA**, quienes me contagiaron de su pasión y dedicación por ayudar a la comunidad de Antímano.

A todos los integrantes de **la comunidad de la U.E. Mercedes Limardo**, por abrirnos sus puertas y colaborar en la investigación. En especial a los niños participantes y a sus familiares por permitirnos conocer su realidad.

Andrea Pereyra Luján

NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DE LA COMUNIDAD CARAQUEÑA DE ANTÍMANO: SU PERCEPCIÓN DE LA ADVERSIDAD Y RESILIENCIA

Andrea Pereyra
andrapereyra89@gmail.com

y

Marianna Quiñones
marianagq585@hotmail.com

Universidad Central de Venezuela.
Escuela de Psicología

RESUMEN

La presente investigación descriptiva transeccional pretendió examinar la percepción que tienen los niños en situación de pobreza de la comunidad caraqueña de Antímano en relación a las situaciones adversas y describir sus características resilientes. La muestra consta de 7 niños entre 10 y 11 años. Las técnicas de recolección de datos consistieron en entrevistas, sesiones de juego diagnóstico y el dibujo proyectivo H-T-P cromático. Se llevó a cabo un análisis de contenido cuantitativo para las entrevistas, un sistema observacional para el juego y un sistema de indicadores para los dibujos. A través del análisis de frecuencias, se encontró que los niños perciben como adversa principalmente la violencia comunitaria ante la cual han desarrollado características resilientes socialmente aceptables y adaptativas en su contexto.

Palabras claves: Niños, pobreza, resiliencia, situaciones adversas, violencia.

**CHILDREN IN POVERTY OF THE ANTIMANO COMMUNITY IN CARACAS:
THEIR PERCEPTION OF ADVERSITY AND RESILIENCE**

Andrea Pereyra
andreapereyra89@gmail.com

and

Marianna Quiñones
marianagq585@hotmail.com

Universidad Central de Venezuela.
Escuela de Psicología

ABSTRACT

The present descriptive and transeccional study had the pretention to examine the children in poverty of Caracas in the community of Antimano based in the perception of adversity and describing their resilient characteristics. The sample consisted of 7 children, between 10 to 11 years old. The techniques of the data collection were interviews, diagnostic play sessions and the chromatic House-Tree-Person projective drawing. The interviews were analyzed through a quantitative content analysis, the play sessions using an observational system and the drawings with an indicator system. A frequency analysis showed that children mainly perceive as adverse the communal violence, developing socially acceptable and adaptive resilient characteristics.

Keywords: Children, poverty, resilience, adversity, violence.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	14
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
III. MARCO TEÓRICO.....	19
3.1. Reacciones ante situaciones adversas o traumáticas.....	19
3.1.1. Resiliencia.....	20
3.1.1.1. Factores que influyen en la resiliencia.....	25
3.1.1.2. Características resilientes en las personas.....	27
3.1.1.3. Resiliencia en Niños.....	30
3.1.1.4. Importancia de la resiliencia en niños.....	35
3.1.1.5. Medición de la resiliencia.....	35
3.2. Resiliencia y Pobreza.....	38
3.3. Pobreza.....	39
3.3.1. Criterios para definir la pobreza.....	41
3.3.2. Pobreza en Venezuela.....	44
3.3.3. Niños en situación de Pobreza.....	47
3.4. Otras posibles situaciones adversas que enfrentan los niños.....	50

3.4.1. Violencia.....	50
3.4.1.1. Violencia Interpersonal.....	51
3.4.1.2. Violencia Colectiva	53
3.4.2. Separaciones y divorcios	53
3.4.3. Abuso de bebidas alcohólicas y drogas ilícitas	54
3.5. Percepción.....	56
3.5.1. Percepción y Expresión Emocional.....	56
3.6. Desarrollo esperado en niños de 10 a 11 años	59
IV. OBJETIVOS.....	62
4.1. Objetivo General.....	62
4.2. Objetivos Específicos	62
V. MARCO METODOLÓGICO	64
5.1. Tipo de Investigación.....	64
5.2. Diseño de la Investigación.....	64
5.3. Población	64
5.4. Muestreo	65
5.4.1. Criterios de selección de la muestra	65
5.5. Muestra	65
5.5.1. Participantes	66
5.6. Dimensiones de estudio.....	66
5.6. Técnica de recolección de datos	68
5.6.1. Entrevistas semi-estructuradas	68
5.6.1.1. Procedimiento.....	69
5.6.2. Técnica del dibujo proyectivo H-T-P cromático	69
5.6.2.1. Procedimiento.....	70

5.6.3.	Sesiones de Juego Diagnóstico.....	70
5.6.3.1.	Procedimiento.....	71
5.7.	Técnicas de análisis de datos	72
5.8.	Validez y confiabilidad.....	74
5.9.	Ética en la Investigación	75
VI.	RESULTADOS	77
6.1.	Resultados en las entrevistas a los padres o representantes.....	77
6.2.	Resultados Entrevistas a los Niños	83
6.3.	Resultados de la técnica del dibujo proyectivo H-T-P cromático	95
6.4.	Resultados sesiones de Juego Diagnóstico	103
VII.	DISCUSIÓN.....	112
VIII.	CONCLUSIONES.....	125
IX.	RECOMENDACIONES	127
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
XI.	ANEXOS	138

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Fuentes de Resiliencia según Grotberg (1995).....	33
Tabla 2. Métodos para medir la pobreza: Línea de pobreza y necesidades básicas insatisfechas	43
Tabla 3. Datos de los participantes.....	66
Tabla 4. Materiales utilizados en las sesiones de juego diagnóstico.....	71
Tabla 5. Embarazo deseado, planificado o aceptado.....	78
Tabla 6. Presencia de la figura de apego junto al niño en las buenas y en las malas.....	79
Tabla 7. La figura de apego da amor incondicional sin excluir los límites necesarios.....	79
Tabla 8. La figura de apego estimula y gratifica afectivamente los logros.....	80
Tabla 9. La figura de apego ayuda a resolver los problemas sin suplantar la acción del niño..	80
Tabla 10. Independencia manifestada por los padres.....	81
Tabla 11. Capacidad de relacionarse manifestada por los padres.....	81
Tabla 12. Moralidad manifestada por los padres.....	82
Tabla 13. Carencias materiales manifestadas por los niños.....	83
Tabla 14. Locus de Control.....	83
Tabla 15. Caracterización de una persona pobre.....	84
Tabla 16. Afectos asociados a la situación de pobreza.....	84
Tabla 17. Violencia intrafamiliar manifestada por los niños.....	85
Tabla 18. Afectos asociados a la violencia intrafamiliar.....	86
Tabla 19. Hechos violentos o delictivos manifestados por los niños que tengan lugar en la comunidad.....	86
Tabla 20. Afectos relacionados con la violencia comunitaria.....	87
Tabla 21. Afectos ligados a la separación o divorcio de los padres.....	88
Tabla 22. Manifestaciones de los niños referentes al consumo de drogas o bebidas alcohólicas por parte de miembros de la familia o comunidad.....	88
Tabla 23. Preferencia del niño por algún adulto específico de su entorno con el que posea una relación cercana.....	89

Tabla 24. Apego	89
Tabla 25. Autoestima consistente manifiesta en las entrevistas a los niños.....	90
Tabla 26. Diferenciarse a sí mismo de los otros.....	90
Tabla 27. Darse a sí mismo una respuesta honesta.....	91
Tabla 28. Expectativas realistas de acuerdo a los recursos	91
Tabla 29. Darse cuenta de la adversidad	91
Tabla 30. Reconocer los sentimientos propios	92
Tabla 31. Capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios.....	92
Tabla 32. Capacidad de relacionarse evidenciada en las entrevistas a los niños.....	93
Tabla 33. Iniciativa evidenciada durante las entrevistas a los niños	94
Tabla 34. Humor.....	94
Tabla 35. Moralidad manifiesta en las entrevistas a los niños	95
Tabla 36. Situaciones adversas en el medio familiar y social	96
Tabla 37. Relación significativa con algún adulto	96
Tabla 38. Apego manifiesto en el H-T-P.....	97
Tabla 39. Autoestima consistente evidenciada en el H-T-P.....	98
Tabla 40. Independencia manifiesta en el H-T-P	99
Tabla 41. Capacidad de relacionarse inferida en el H-T-P.....	100
Tabla 42. Iniciativa evidenciada en el H-T-P.....	101
Tabla 43. Creatividad manifiesta en el H-T-P.....	101
Tabla 44. Moralidad inferida en el H-T-P	102
Tabla 45. Capacidad de pensamiento crítico evidenciado en el H-T-P.....	103
Tabla 46. Juguete elegido para el primer contacto	103
Tabla 47. Modificación de lo displacentero de su realidad de pobreza.....	104
Tabla 48. Violencia intrafamiliar inferida en el juego.....	105
Tabla 49. Sentimientos de negación e indiferencia asociados a la violencia comunitaria	105
Tabla 50. Modificación de lo displacentero de su realidad de violencia.....	106
Tabla 51. Modificación de lo displacentero de su realidad de conflicto o separación de las figuras parentales	106
Tabla 52. Autoestima consistente evidenciada en el juego	106
Tabla 53. Introspección inferida durante el juego	107

Tabla 54. Desplazamiento armónico, con adecuada percepción del espacio y ejecución de movimientos según deseo o necesidad	107
Tabla 55. Capacidad de relacionarse observada en el juego	108
Tabla 56. Tiempo de latencia para comenzar a jugar no mayor a 10 minutos	108
Tabla 57. Competencia	109
Tabla 58. Plasticidad	110
Tabla 59. Creatividad manifiesta en el juego	110
Tabla 60. Moralidad inferida en el juego	111
Tabla 61. Capacidad de pensamiento crítico inferida en el juego	111

Figuras

Figura 1. Esquema de las Dimensiones de Estudio	67
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Método Graffar Modificado de Méndez Castellano (1999)	138
Anexo 2. Genogramas de los participantes.	140
Anexo 3. Guión de Entrevistas Semi-Estructuradas a los padres o representantes.....	143
Anexo 4. Guión de Entrevistas Semi-Estructuradas a los niños.	145
Anexo 5. Hoja de codificación. Análisis de contenido de las entrevistas a los niños.	147
Anexo 6. Hoja de codificación. Análisis de contenido de las entrevistas a los padres y representantes.	150
Anexo 7. Indicadores del Test del dibujo proyectivo H-T-P cromático y sus significados. ...	151
Anexo 8. Uso convencional del color en el Test del Dibujo Proyectivo H-T-P cromático. ...	155
Anexo 9. Indicadores evolutivos de la figura Humana.	155
Anexo 10. Registro Observacional de las sesiones de juego diagnóstico.	156
Anexo 11. Consentimiento Informado para Padres o representantes	158
Anexo 12. Consentimiento Informado para Niños.	159
Anexo 13. Resultados de la percepción de los padres o representantes en relación a las situaciones adversas.....	160
Anexo 14. Verbalizaciones de las entrevistas.	162
Anexo 15. Dibujos del Test del Dibujo Proyectivo H-T-P cromático.....	165
Anexo 16. Sesiones de juego diagnóstico.	172
Anexo 17. Dibujos realizados durante las sesiones de juego diagnóstico.....	175

I. INTRODUCCIÓN

Cotidianamente se puede escuchar a las personas hablando de pobreza y de la difícil situación económica por la que atraviesa el país, y vemos como se relaciona la primera con esta última. Sin embargo, la pobreza no debe ser sólo entendida como la insuficiente cantidad de ingresos económicos que tiene una familia, sino también como la insatisfacción de las necesidades básicas y las dificultades sociales que se padecen.

Así, los niños que viven en pobreza tienen que enfrentar desde que nacen situaciones precarias donde se ven comprometidas muchas de sus necesidades básicas, teniendo que resistir a un medio hostil caracterizado por inestabilidad económica, violencia intrafamiliar y comunitaria, abandono de los padres, abuso de drogas y bebidas alcohólicas, entre otros. Lo que resulta interesante es que a pesar de todo ese panorama negativo, los niños logran salir adelante y superar las adversidades. Por lo tanto, como plantea Rutter (1993 c.p. Margain, Castro y Llanes, 2003) a pesar de nacer y vivir en situación de alto riesgo, se desarrollan sana y exitosamente; este fenómeno es conocido por muchos autores como *resiliencia*.

Por consiguiente el propósito de la investigación se fundamenta en conocer, por un lado, cuáles son las situaciones que son vividas como adversas para los niños en situación de pobreza de la comunidad caraqueña de Antímano, y por otro lado, describir las características de su personalidad que ponen en práctica para defenderse de la adversidad y ser resilientes.

Con base en la teoría de diversos autores (Bronfenbrenner, 1979; Cirulnik, 2001; Luthar y Zelazo, 2003; Bisquerra, 2004; Schiera, 2005 y Becoña, 2006), la resiliencia es entendida como un proceso dinámico y recíproco entre el ambiente, que es percibido como significativamente adverso, y la persona; quien afronta, resiste y supera la adversidad al desplegar sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales, logrando adaptarse y proyectarse en el futuro exitosamente. Para lograr resistir la adversidad, Melillo (2004) propone ocho pilares de la resiliencia: autoestima consistente, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, moralidad, humor y pensamiento crítico. Estos pilares o características resilientes fueron los considerados para la presente investigación.

Ahora bien, siendo la resiliencia un proceso dinámico y recíproco entre el ambiente y la persona, se toman en cuenta diversos factores influyentes. Para que un niño pueda ser resiliente, debe vivir en un medio ambiente protegido (Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla, 1997), donde posea un sistema de apoyo externo, familiar y social (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006), que lo ayude a su sano desarrollo.

De acuerdo con la intención de la investigación de describir las características resilientes de los niños de Antímano, y teniendo en cuenta que la resiliencia es una descripción de un patrón general (Masten y Powell, 2003) que amerita un trabajo interdisciplinario (Ospina, 2007); se realizó una triangulación de las técnicas de recolección de datos con el fin de obtener datos explícitos (conscientes) e implícitos (inconscientes). De esta forma, se realizaron entrevistas a los padres o representantes y a los niños, se aplicó la técnica del dibujo proyectivo cromático H-T-P (Buck y Warren, 2002) y se llevaron a cabo sesiones de juego diagnóstico.

La muestra estuvo compuesta por siete niños (3 varones y 4 hembras) con edades comprendidas entre diez y once años y pertenecientes al estrato social IV o V según el método Graffar modificado (Méndez, 1999), siendo relevante el estudio con estas edades, ya que en esa etapa se están forjando las actitudes, valores y conductas frente a la vida y se construyen las bases para el desarrollo del estilo de vida (Margain, Castro y Llanes, 2002).

La información obtenida en las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido cuantitativo, los dibujos fueron analizados en base a los indicadores propuestos por Koppitz (1976), Buck y Warren (2002) y Querol y Chaves (2007); y se realizó un registro observacional de las sesiones de juego diagnóstico. Posteriormente se procedió a realizar un análisis estadístico de frecuencias que permitió concluir que si bien, los niños se encuentran en condiciones de pobreza, en realidad perciben como adversa la violencia comunitaria, logrando desarrollar ciertas conductas y características resilientes. Las cuales, aun cuando parecían contradictorias con lo planteado, pueden considerarse como adaptativas, ya que los ayuda a enfrentar la adversidad (Llobet, 2008; Vanistendael, 1996, c.p. Posada, Gómez y Ramírez, 2005; y Becoña, 2006)

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pobreza ha sido ampliamente estudiada tanto en Venezuela como en otros países de América Latina, debido a los efectos que ejerce la insatisfacción de las necesidades básicas sobre el desarrollo físico y psicológico de quienes nacen bajo estas condiciones (España, 2004). Diversas investigaciones (Kotliarenco, Cáseres y Fontecilla, 1997; González, Medina, Maya y Escobar, 2009 y Musso, 2010) han demostrado que la pobreza de tipo crónico afecta especialmente a los niños, pues al verse comprometido su desarrollo cognitivo y socioemocional, no cuentan con los mecanismos adecuados para enfrentarla.

En consecuencia, una serie de eventos estresantes y la imposibilidad de generar una respuesta adecuada, pueden aumentar los niveles de estrés y depresión, favoreciendo la continuación de un círculo difícil de romper (Rutter, 2000, c.p. Lera, 2009). Ésta perspectiva señala que las experiencias infantiles determinan el éxito adulto en la vida y se fundamenta sobre éste planteamiento para explicar por qué los pobres son incapaces de romper el círculo de empobrecimiento.

Sin embargo, algunas investigaciones sugieren que las personas reaccionan de diferentes formas ante sucesos inesperados. Más específicamente, pareciera que, independientemente de las situaciones en que nazcan y vivan algunas personas, sus comportamientos distan de mostrar carencias e incompetencias. Surge entonces la pregunta acerca de qué factores promueven la resistencia de algunas personas ante la adversidad. Oros (2009) recalca el papel de las emociones positivas como factor protector que influye en una apreciación más saludable de las dificultades y un afrontamiento más funcional. Por su parte Jadue, Galindo y Navarro (2005) analizaron los factores protectores y de riesgo de una muestra de 58 estudiantes de clase baja de una comunidad chilena, encontrando que, aunque cuentan con el apoyo y comprensión de su familia como factor protector, ésta funge también como un factor de riesgo debido a la carencia de material escolar, baja escolaridad de los padres y el poco conocimiento por parte de estos últimos acerca de las aptitudes y de las dificultades de los hijos en ciertos sectores de aprendizaje.

Además, Gauto (2010) a través de un estudio de casos, se aproximó a las estrategias y recursos que implementaban cuatro familias pobres de un barrio argentino para enfrentar y superar los riesgos que entrañaban para su salud las condiciones de sus viviendas, concluyendo que cada caso hizo uso de sus propios recursos activos para enfrentar de manera única la adversidad. En áreas afines de investigación en Venezuela Negrón, Jongh y Parodi (2004) estudiaron a través de Dibujo de la Figura Humana Bajo la Lluvia, los niveles de estrés que experimentaban un grupo de adolescentes, la manera de vivenciarlo, la actitud frente a las circunstancias difíciles y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan.

Lo anterior introduce el concepto de resiliencia que, en términos generales, implica la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado por ellas (Grotberg, 1995). Garmezy (1993, c.p. González y cols, 2009) indica que la variabilidad que se observa en los comportamientos de los niños que han sido criados en pobreza ha permitido avanzar en los esfuerzos por comprender los factores que afectan su capacidad de adaptación, específicamente la búsqueda de los atributos personales, así como los procesos subyacentes que posibilitan una adaptación positiva a la deprivación.

En el caso específico de Venezuela, muchos son los niños que nacen y viven en situación de pobreza. Particularmente en la comunidad caraqueña de Antímano, estudios realizados por Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano (CANIA, 2009) sobre la situación socioeconómica de esta parroquia, exponen que para el año 2008, el 37.1% de la población pertenecía al estrato social IV (clase obrera) y el 61.2% al estrato social V (clase marginal) según el método de Graffar modificado (Méndez, 1999). Si se suman estas cifras se puede observar que el 98.3% de la población de Antímano se encuentra en situación de pobreza.

El indicador utilizado en este estudio, al referirse a variables estructurales, ha mantenido valores constantes a través de los años. Si además se toma en cuenta que del 64.6% de la población económicamente activa, el 14.6% se encuentra desocupada y que el promedio de años de escolaridad de esta población sólo alcanza la cifra de 6.5, es posible advertir una importante problemática social de larga data arraigada en esta comunidad.

Ante este aspecto, han sido pocas las iniciativas en el área de investigación en Venezuela que estudien las adversidades que viven los niños en situación de pobreza y la capacidad resiliente que han desarrollado para enfrentarla. Destacan los aportes de CANIA (2009) cuya labor investigativa se ha centrado en la elaboración de un instrumento que mida la resiliencia en niños en situación de pobreza desde la percepción de padres o docentes, por considerarlos como las figuras más significativas en la vida de un infante.

Así, considerando los altos índices de pobreza en la comunidad de Antímamo y el riesgo al que están expuestos los niños que hacen vida en ella y la falta de investigaciones respecto a la respuesta ante la adversidad, es evidente la necesidad de estudiar las características resilientes que poseen los niños en situación de pobreza de esta comunidad desde el propio contexto al cual pueden ser aplicados posteriormente los resultados obtenidos.

Describir dichas características permite identificar las áreas que presentan fallas para en futuras investigaciones diseñar programas de intervención tanto para el niño como para su familia, dirigidos al desarrollo y fortalecimientos de las características que así lo requieran con el objetivo de mitigar los efectos que produce la pobreza sobre su desarrollo cognitivo y socioemocional. Incluso, puede constituir el paso inicial para la posterior construcción de instrumentos estandarizados que respondan a la complejidad del constructo debido a su naturaleza multifactorial y que midan con suficiente validez y confiabilidad el perfil resiliente de niños en situación de pobreza en todo el país.

Por consiguiente, dado que para que se desarrollen conductas resilientes en el niño éste debe en primera instancia reconocer la situación como adversa (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006) surge como primera pregunta de investigación ¿Cómo perciben los niños en situación de pobreza de la comunidad caraqueña de Antímamo las situaciones adversas que enfrentan? Y en segundo lugar ¿Cuáles son las características resilientes que poseen?

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Reacciones ante situaciones adversas o traumáticas

Según Uriarte (2005) lo traumático se refiere a la información de la experiencia no asimilada, como las imágenes, sensaciones corporales o emociones, de carácter disfuncional, que permanecen en el cerebro emocional, en un sistema de neuronas propio, desconectado del cerebro racional.

Desde el punto de vista psicoanalítico, el trauma o traumatismo es considerado como un:

Acontecimiento de la vida del sujeto caracterizado por su intensidad, la incapacidad del sujeto de responder a él adecuadamente y el trastorno y los efectos patógenos duraderos que provoca en la organización psíquica. En términos económicos, el traumatismo se caracteriza por un aflujo de excitaciones excesivo, en relación con la tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones (Laplanche y Pontalis, 2004, p.447).

Vera, Carbelo y Vecina (2006) plantean que las reacciones de las personas ante situaciones traumáticas pueden variar en un contínuum y adoptar diferentes formas:

- Trastorno: si bien en un comienzo la psicología tradicional se centraba mayoritariamente en este aspecto de la respuesta humana, asumiendo que potencialmente toda persona expuesta a una situación traumática puede desarrollar un trastorno de estrés postraumático u otra patología; actualmente ya se conoce que el porcentaje de personas expuestas a sucesos traumáticos que desarrollan patologías posteriores es mínimo.
- Trastorno retardado: Aunque este tipo de reacción es infrecuente, algunas personas expuestas a un suceso traumático y que no desarrollan patologías en un primer momento, pueden hacerlo mucho tiempo después.

- Recuperación: consiste en el desvanecimiento paulatino de los síntomas postraumáticos o reacciones disfuncionales de estrés, provocados por una experiencia traumática.
- Resiliencia o resistencia: las personas resilientes, ante una situación traumática, consiguen mantener un equilibrio estable sin que afecte a su rendimiento y a su vida cotidiana. Se diferencian de aquellos que se recuperan de forma natural tras un período de disfuncionalidad, ya que los individuos resilientes no pasan por este período, sino permanecen en niveles funcionales a pesar de la experiencia traumática.
- Crecimiento postraumático: este es un fenómeno que ha sido olvidado por los teóricos del trauma y consiste en la posibilidad de aprender y crecer a partir de experiencias adversas.

3.1.1. Resiliencia

Son muchos los estudios y conceptos que giran en torno a la resiliencia, vocablo que tiene su origen en el término latino *resilio* que significa volver hacia atrás, volver de un salto, rebotar (Margain, Castro y Llanes, 2002).

Se utiliza este concepto en la física para referirse a la resistencia o elasticidad de los metales, es decir, consiste en la capacidad que tienen los materiales para recobrar su forma original después de haber sido sometidos a presiones deformadoras intensas. Para la ingeniería es la capacidad de una viga de soportar peso sin quebrarse (Posada, Gómez y Ramírez, 2005).

En educación, la resiliencia es la capacidad de superar adversidades, siendo resiliente la persona que es capaz de enfrentarse con éxito a condiciones de vida sumamente adversas, como puede ser la pobreza, guerras, catástrofes, orfandad, entre otros (Bisquerra, 2008). El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a las personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan sana y exitosamente (Rutter, 1993 c.p. Margain, Castro y Llanes, 2003).

Naranjo (2010) desde el punto de vista conductista, plantea que el término de resiliencia se reduce a cierta flexibilidad social para la adaptación; y algunos autores se refieren a ella como tenacidad cognitiva.

En las ciencias humanas, se utiliza el término resiliencia para referirse a un factor observado en ciertos individuos que les permite afrontar, resistir y superar la adversidad con más recursos y mejores resultados que la mayoría de las personas. Entendido en términos dinámicos, se descubre como la capacidad de potenciar los mecanismos que posee una persona para elaborar las circunstancias adversas que deben atravesar en su vida (Schiera, 2005).

Bisquerra (2004) señala que la resiliencia debería ser una característica de la ciudadanía efectiva ya que implica la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

En relación a la experiencia traumática, Vera, Carbelo y Vecina (2006) plantean que, aunque vivir un acontecimiento traumático es sin duda uno de los trances más duros a los que nos podemos enfrentar, ello igualmente supone una oportunidad para tomar conciencia y reestructurar la forma de entender el mundo, siendo éste el momento idóneo para construir nuevos sistemas de valores.

Las primeras investigaciones sobre resiliencia partieron de un enfoque genetista-individualista, basado en la hipótesis inicial de características genéticas del individuo resiliente. Una de ellas intentó identificar las características personales y la conducta de las personas quienes lograban un desarrollo exitoso a pesar de todos los factores de riesgo a los que estuvieron sometidos (Posada, Gómez y Ramírez, 2005).

De esta forma, surge la definición de Stefan Vanistendael (1996, c.p. Posada, Gómez y Ramírez, 2005): “resiliencia es la capacidad de una persona o de un sistema social para vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles y esto de manera socialmente aceptable” (p. 98).

Bronfenbrenner (1979, c.p. Posada, Gómez y Ramírez, 2005) desarrolló un enfoque interaccional-ecológico, considerándola a la resiliencia “como un proceso dinámico en el cual

ambiente y sujeto se influyen mutuamente en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse y funcionar apropiadamente a pesar de la adversidad” (p. 99).

Según Posada, Gómez y Ramírez (2005), este concepto señala tres elementos importantes: en primer lugar, la adversidad que afronta la persona resiliente, entendida como trauma, riesgo o amenaza para su desarrollo como ser humano, siendo necesario identificar la clase de riesgo y hasta dónde la persona se considera realmente afectada por ello; en segundo lugar, la adaptación positiva que se logra al superar la adversidad, mostrando en el joven un nivel de desarrollo tal que quienes están a su alrededor lo perciben como normal o satisfactorio, o simplemente no hay manifestaciones de desajustes emocionales o físicos, a pesar de haber habido una experiencia de adversidad. Por último, el concepto de proceso, que toma en cuenta la interacción dinámica que hay entre los aspectos familiares, fisiológicos, afectivos, de historia de vida, sociales, económicos y culturales, para lograr un apropiado nivel de desarrollo.

Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) señalan la importancia de establecer la diferencia entre los factores de protección y los factores de resiliencia, siendo los primeros los encargados de neutralizar el riesgo y crear cierta inmunidad ante la situación de riesgo por lo que, si esto se logra, entonces la resiliencia no sería necesaria.

Por tanto, desde la perspectiva de los factores de riesgo y protección, la resiliencia sería uno de estos factores. Pero, desde la perspectiva de la resiliencia ésta sería un macrofactor que explicaría el resultado adaptativo del individuo ante la vida (Becoña, 2006).

Uno de los factores protectores que contribuyen a desarrollar la resiliencia es el tener expectativas realistas de lo que cada uno puede lograr de acuerdo a sus talentos, capacidades y recursos propios. Esto motiva dando oportunidades a los sujetos para involucrarse en actividades que incrementen sus recursos y destrezas, que les permitan superar las situaciones difíciles y salir tanto enriquecidos como fortalecidos frente a ellas (Fiorentino, 2008).

Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) señalan que en vez de prevenir situaciones de riesgo, se debe utilizar un modelo de promoción, siendo éste más consistente con el modelo de resiliencia, ya que la resiliencia implica la promoción de los factores que integran la misma

y requiere de un compromiso con el comportamiento resiliente. Éste se inicia con un “darse cuenta o insight” de la adversidad, luego se selecciona la clase de respuesta apropiada, se logra aprender de la experiencia, se valora el impacto sobre otras personas para no perjudicarlas y se reconoce el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida. De esta forma, las metas de la resiliencia vendrían siendo la salud mental y emocional de las personas.

En la actualidad, la resiliencia puede ser vista como un proceso en el que es necesario que el individuo se encuentre expuesto a una importante carga de estrés y adversidad, de manera que sus esfuerzos por lidiar con ellos terminen orientándose hacia una adaptación positiva a pesar de sufrir agresiones a lo largo del proceso de desarrollo. Así, una vez iniciado el proceso resiliente, se espera que ocurra alguna de las siguientes respuestas: 1) que los individuos en riesgo muestren una mejor evolución a la esperada, 2) que una adaptación positiva se mantenga a pesar de experiencias estresantes, y 3) que se llegue a una buena recuperación después de un trauma (Monroy y Palacios, 2011).

A manera de resumen, citamos la definición de Becoña (2006) quien afirma que el término de resiliencia se ha utilizado para describir una sustancia de cualidades elásticas, la capacidad para la adaptación exitosa en un ambiente cambiante, el carácter de dureza e invulnerabilidad y, más recientemente, un proceso dinámico que implica una interacción entre los procesos de riesgo y protección, internos y externos al individuo, que actúan para modificar los efectos de un evento vital adverso.

Ahora bien, el constructo de resiliencia, según Luthar y Zelazo (2003) no debe entenderse como un rasgo, más bien debe considerarse como un proceso o fenómeno, el cual surge de la interacción del individuo con su ambiente más inmediato.

Según Masten y Powell (2003): “La resiliencia se refiere a los patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgo significativo o adversidad” (p.4). Estos autores plantean que la resiliencia es una inferencia con respecto a la vida de una persona que requiere de dos juicios fundamentales: primero, que a la persona le está yendo bien; y segundo, que hay o ha habido riesgo significativo o una adversidad que superar.

Es importante tener en cuenta que este concepto ha sido tratado con matices diferentes por autores franceses y estadounidenses: los primeros relacionan la resiliencia con el concepto de crecimiento postraumático, al entender la resiliencia simultáneamente como la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar; y los estadounidenses quienes consideran un concepto más restringido haciendo referencia al proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta, sin tomar en cuenta el concepto de crecimiento postraumático (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Bonanno (2004) señala la importancia de diferenciar el concepto de resiliencia del concepto de recuperación, ya que tienen trayectorias temporales distintas. La recuperación implica un retorno gradual hacia la normalidad funcional, mientras que la resiliencia refleja la habilidad de mantener un equilibrio estable durante todo el proceso.

Dentro del concepto de resiliencia es importante tener en cuenta los tres aspectos que lo constituyen y que Villalobos (2009) define como:

- a) La noción de adversidad, trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano. El término adversidad puede designar una constelación de muchos factores de riesgo o una situación de vida específica.
- b) La adaptación positiva o superación de la adversidad. La adaptación puede considerarse positiva cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha habido signos de desajuste.
- c) El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano. La noción de proceso permite entender la adaptación resiliente en función de la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y protección, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales. (p.21)

Según Cirulnik (2001) la resiliencia es un proceso que permite al individuo salir fortalecido y transformado por las experiencias de choque con la adversidad y el trauma, logrando así un despliegue de sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales para

alcanzar una vida significativa y productiva. Implica tanto la fortaleza interna y habilidades como el soporte social, y una “adaptación positiva” en cuanto a la persona, que puede desarrollar un aspecto de su personalidad, o bien, cesar en la repetición de una conducta disruptiva.

Desde el punto de vista psicoanalítico, la resiliencia tiene un fuerte anclaje en el “yo” como un aspecto de la personalidad, el cual según su fortaleza o debilidad se enfrenta a situaciones infortunadas apoyado en sus capacidades y en los lazos con sujetos significativos de su historia (Griffa, 2003).

Tomando en cuenta las diversas concepciones que se han expuesto en relación al concepto de resiliencia, para la presente investigación se entenderá la resiliencia como un proceso dinámico y recíproco entre el ambiente, que es percibido como significativamente adverso, y la persona; quien afronta, resiste y supera la adversidad al desplegar sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales, logrando adaptarse y proyectarse en el futuro exitosamente (Bronfenbrenner, 1979; Cirulnik, 2001; Luthar y Zelazo, 2003; Bisquerra, 2004; Schiera, 2005 y Becoña, 2006).

3.1.1.1. Factores que influyen en la resiliencia

Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla (1997) comentan en *El estado del arte en resiliencia* que la producción de la resiliencia exige una negociación continua con el medio ambiente y aunque la resiliencia es definida como una dimensión personal, en tanto que constituye una característica de los individuos, se adquiere sólo en medios ambientes protegidos, lo cual favorece que el individuo tenga éxito al enfrentar la adversidad y quede así fortalecido.

Según Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) existen tres factores que se deben tomar en cuenta para promover las actitudes que favorecen el desarrollo de habilidades y permiten enfrentar las situaciones de adversidad, logrando que los sujetos salgan fortalecidos: la disponibilidad de sistemas de apoyo externos que alienten y refuercen los intentos de adaptación de los sujetos; el medio familiar y social y las características de la personalidad.

Schiera (2005) considera que una persona que ha recibido en su crecimiento contención, cuidados, amor y enseñanza, en un marco estable y saludable, es capaz de desarrollar resiliencia. Por el contrario, los niños que perciben un control a través del afecto de sus madres, tienden a presentar un mayor comportamiento hiperactivo, mientras que los niños que perciben el control hostil de sus padres tienden a tener una menor capacidad de planificación; mostrando así la importancia de la figura de apego para el desarrollo de los niños (Musso, 2010).

El niño inicia su vida antes de nacer, en el espacio psíquico de la madre cuando ésta lo acepta y lo nombra, de allí que la protección y la adversidad son previas al nacimiento. El niño crece, además, en el espacio psíquico de la cultura a la que pertenece. Por lo tanto, el desarrollo de la mente de los seres humanos depende de lo que el sujeto recibe y/o encuentra en su entorno, fundamentalmente de los otros humanos que lo rodean (Melillo, 2004).

La existencia de un otro u otros significativos es de gran importancia para que se produzca la construcción de la resiliencia. Por lo que es necesario que ese otro reúna las siguientes características (Melillo, 2004):

- Estar presente junto al sujeto en las buenas y en las malas.
- Dar amor incondicional sin excluir los límites necesarios.
- Estimular y gratificar afectivamente los logros, la creatividad, la iniciativa, el humor.
- Ayudar a resolver los problemas sin suplantar la acción del sujeto.
- Tener la capacidad para asimilar nuevas experiencias, para manejar las situaciones y las relaciones de la vida de un modo genuino y espontáneo.

Ahora bien, la resiliencia no es absoluta, no se adquiere de una vez para siempre; es una capacidad que resulta de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del fracaso, el contexto y la etapa de la vida, y que puede expresarse de muy diversas formas en diferentes culturas y lugares. La resiliencia es fruto de la interacción entre el propio individuo y su entorno. Es un proceso, un devenir; de forma que no es tanto la persona la que es resiliente como su evolución y su proceso de vertebración de su propia historia vital (Manzano y Ayala, 2007). La resiliencia se da en cualquier edad, sexo y condición socioeconómica de la familia, lo que muestra que no hay un fuerte determinismo

evolutivo o social asociado a la misma, sino que depende más de las oportunidades que proporcionan los contextos de desarrollo (López, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009).

3.1.1.2. Características resilientes en las personas

Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla (1997) resumen las teorías de diversos autores en relación al concepto de resiliencia, pudiendo concluir que una persona resiliente posee las siguientes características: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas; todas éstas desplegadas frente a situaciones vitales adversas y estresantes, que a su vez, les permiten atravesarlas y superarlas.

Estos mismos autores, destacan dos elementos cruciales: primero, la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos, es decir, no se nace resiliente ni se adquiere en forma natural en el desarrollo. En segundo lugar, la resiliencia depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con los otros seres humanos, responsables de la construcción del sistema psíquico humano.

Melillo (2004) plantea que los factores protectores son las condiciones del sujeto o de su entorno, capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos, y en muchos casos ayudan a superar los efectos de circunstancias desfavorables. Estos se dividen en: factores externos (familia extendida, apoyo de un adulto significativo, integración social e integración laboral) y factores internos (autoestima elevada, seguridad y confianza en sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía). De esta forma, la resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos, tratándose de una trama o tejido entre el sujeto y su entorno humano a lo largo de la vida. Este mismo autor, determinó entonces que la resiliencia se encuentra determinada por los siguientes pilares: autoestima consistente, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor y pensamiento crítico.

La autoestima consistente es considerada por Melillo (2004) como la base de los demás pilares, es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un

adulto significativo, que debe ser “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible. Para Fierro (1996, c.p. Verduzco, Gómez y Durán, 2004) el concepto que se tiene de sí mismo determina en gran medida la interpretación que se hace de la realidad y las acciones que se llevan a cabo.

En este sentido, para Coopersmith (1981, c.p. Verduzco, Gómez y Durán, 2004) las personas con autoestima alta presentan mayor capacidad para anticipar situaciones, para reaccionar de acuerdo a ellas y para tomar en cuenta el juicio propio al determinar la mejor acción para solucionar problemas. Verduzco (2006), en un estudio con niños y niñas en edad escolar, establece que la autoestima determina significativamente los estilos de afrontamiento ante el estrés.

La introspección es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta, ésta va a depender de la solidez de la autoestima que se desarrolló a partir del reconocimiento del otro (Melillo, 2004). Para Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) esta capacidad también permite ver rápidamente la situación de riesgo, hacerse preguntas duras y difíciles de responder con sinceridad, al igual que contrarrestar las reflexiones distorsionadas.

La independencia, según Melillo (2004) consiste en el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, lo que implica la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Ésta va a depender del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto. Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) complementan esta definición al sostener que es una característica que debe activarse para tomar distancia de un medio social adverso o de una familia disfuncional, logrando protegerse y mantenerse al margen de la situación.

Así mismo, la capacidad de relacionarse es entendida por Melillo (2004) como la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, balanceando la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. Una persona con una autoestima baja o exageradamente alta va a tender a aislarse, en el primer caso por autoexclusión vergonzante y en el segundo por la soberbia que se supone.

Fiorentino (2008) considera que las relaciones con familiares y amigos desempeñan un rol fundamental en el desarrollo psicosocial del niño y en la medida en que funcionan adecuadamente, promueven la aceptación incondicional de sus miembros. Además, Fernández (2004, c.p. Fiorentino, 2008) distingue a las relaciones afectuosas basadas en la sensibilidad, comprensión, respeto e interés como uno de los factores protectores que revierten circunstancias potencialmente negativas, ya que promueven la seguridad y confianza.

En este sentido, Darrigrande (2010) afirma que niños que aprenden y desarrollan sus habilidades tendrán mejor adaptación social y mayor integración interpersonal, encontrando mayor satisfacción en las relaciones interpersonales y a su vez, siendo más capaces de generar relaciones sociales enriquecedoras.

Por otro lado, la iniciativa es según Melillo (2004) el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Según Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) “la iniciativa posibilita el logro de la decisión personal, frente a la presión del grupo o a pesar de que el ambiente no promoció nuevos modos de enfrentar la realidad” (p.16).

Otro de los pilares de la resiliencia, el humor, implica que la persona, al encontrar lo cómico en la propia tragedia, se ahorra sentimientos negativos aunque sea transitoriamente, lo que le permite soportar la situación adversa (Melillo, 2004). Rodríguez (2002, c.p. Menoni y Klassé, 2007) considera al humor un recurso creativo que permite darle respuestas nuevas a situaciones que parecieran no tener salida, constituyendo un recurso también simbólico y significativo para fortalecer la resiliencia.

Además, la creatividad, como lo plantea Melillo (2004), consiste en la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Ésta es producto de la capacidad de reflexión y se desarrolla a partir del juego en la infancia. Fuentes y Torbay (2004) sostienen que la creatividad puede verse reflejada en la adaptación más ingeniosa, en la respuesta a determinado problema e incluso en el niño, que debe sortear la mejor forma posible de enfrentarse a un ambiente familiar hostil o a una educación negligente. Por tanto, no sólo tiene sentido para el desarrollo personal sino que las diferentes formas de crear están al servicio de la competencia vital del individuo y el grupo.

La moralidad, es considerada por Melillo (2004) como la base del buen trato hacia otros, la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Llobet (2008) plantea que el desconocimiento de normas y valores sociales expresa un individualismo y cierta desintegración social no necesariamente saludables; no obstante, considera que la dimensión social es restrictiva respecto a ciertas expresiones y conductas, que a pesar de presentar otras características resilientes, no son moralmente aceptables.

Por último, según Melillo (2004) la capacidad de pensamiento crítico es un pilar de segundo grado ya que es fruto de la combinación de todos los anteriores, permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad que se enfrenta. Argudín y Luna (2001) enfatizan que desarrollar las habilidades del pensamiento crítico orientan a los niños a tomar conciencia de lo que hacen, planificando y examinando sus procedimientos.

3.1.1.3. Resiliencia en Niños

Boris Cyrulnik (2005) en su libro *Los Patitos Feos* plantea que una infancia infeliz no determina la vida, y aunque un niño haya padecido una situación traumática tiene la capacidad de superarla: “<Conseguí superarlo>, dicen con asombro las personas que han conocido la resiliencia, cuando tras una herida, logran aprender a vivir de nuevo... una vida distinta.” (p.23).

Este mismo autor señala que la resiliencia debería trabajar tres planos principales:

- a) La adquisición de recursos internos que se impregnan en el temperamento, desde los primeros años, en el transcurso de las interacciones precoces preverbales, ya que pone en marcha una serie de guías de desarrollo más o menos sólidas.
- b) La estructura de la agresión, que explica los daños provocados por el primer golpe, la herida o la carencia. Sin embargo, será la significación

que ese golpe haya de adquirir más tarde en la historia personal del magullado y en su contexto familiar y social lo que explique los devastadores efectos del segundo golpe, el que provoca el trauma.

- c) Por último, la posibilidad de regresar a los lugares donde se halla los afectos, las actividades y las palabras que la sociedad dispone en ocasiones alrededor del herido, ofrece las guías de resiliencia que habrán de permitirle proseguir un desarrollo alterado por la herida. (pp.26-27)

Boix (2007), autora del libro *Educación para ser Feliz*, resalta la importancia del docente para fomentar los factores de resiliencia y así darle a los niños la posibilidad de que se conviertan en supervivientes emocionales de sus heridas. De esta forma, la autora considera que se deben estimular a los niños en las siguientes áreas:

la aceptación incondicional de la persona, la capacidad de descubrir sentido a la vida, la sensación de dominar y dirigir un poco la propia vida, la autoestima, el sentido del humor, gozar de una red familiar o social en la que uno se sienta bien, el contacto con armonía y vitalidad de la naturaleza (...) Hay también otro factor de resiliencia, aunque de momento se ha estudiado poco como tal, y es el hecho de haber gozado de una relación primera (concepción, gestación, nacimiento y primera infancia) estructurante, es decir, haberse sentido querido, estimado y respetado en las propias necesidades físicas y emocionales (p.134).

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg (1998) en su *manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, consideran que un niño resiliente es aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. Con base en esta definición y con el fin de hacer más práctico el entendimiento de las características resilientes de un niño o adolescente, estos autores determinan un perfil compuesto por los siguientes aspectos:

- Competencia social: los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos, generando más respuestas positivas en las otras personas. Son activos, flexibles y adaptables incluso en la infancia; están listos para responder a

cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales.

- Resolución de problemas: estos niños tienen la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Estas destrezas son identificables desde temprana edad.
- Autonomía: Se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno, como puede ser el distanciamiento adaptativo.
- Sentido de propósito y de futuro: Se relaciona con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, y con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente. Dentro de esta categoría se encuentran: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de anticipación y de coherencia.

Por otro lado, Grotberg (1995) creó un modelo donde es posible identificar las características resilientes de los niños, a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy” y “Yo puedo”. En estas verbalizaciones (ver tabla 1) se pueden observar factores de resiliencia como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. Éstas también se pueden considerar como fuentes generadoras de resiliencia.

La resiliencia está asociada a situaciones de riesgo específicas y particulares ante las cuales los niños resilientes hacen frente con una serie de características comunes independientes de la situación que atraviesan. Así, diversas investigaciones han señalado los atributos que muestran los niños que resultan resilientes ante la adversidad. Tal es el caso de Fonagy, Steele, Steele, Higgitt y Target (1994, c.p. Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla, 1997) quienes señalaron características como nivel socioeconómico más alto, ausencia de déficit orgánico, temperamento fácil, ausencia de separaciones o pérdidas tempranas, mejores estilos

de afrontamiento, autonomía y locus de control interno, empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales.

Tabla 1

Fuentes de Resiliencia según Grotberg (1995)

YO TENGO

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

YO SOY

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

YO ESTOY

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

YO PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
 - Buscar la manera de resolver mis problemas.
 - Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
 - Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
 - Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
 - Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
 - Sentir afecto y expresarlo.
-

También la habilidad de resiliencia en niños estaría asociada con la flexibilidad cognitiva, la capacidad creativa, la habilidad para resolver problemas interpersonales, buen nivel de autoconcepto y los vínculos de apego que hayan formado. Pareciera que incrementar la experiencia de emociones positivas favorece el surgimiento de herramientas que permiten desarrollar el proceso de resiliencia en la infancia, ya que éstas producirían una ampliación cognitiva y conductual que propiciaría un estilo de afrontamiento adaptativo (Greco, Morelato e Isón, 2006).

Por su parte, Soebstad (1995, c.p. Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla, 1997) asigna al humor un papel importante en el desarrollo de la resiliencia, por sus efectos positivos tanto en la salud física como en la mental de los niños. Plantea que esta es una disposición innata que puede ser reforzada desde el medio ambiente. 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, los cuales son: el humor creativo, la capacidad de comprender el humor, así como de apreciarlo y los productos de éste. Otros autores como Lösel, Bliessener y Kferl (1989, c.p. González, Valdez, Oudhof van Barneveld y González, 2009) agregan otros atributos internos de los individuos resilientes como mayor tendencia al acercamiento y menor tendencia a sentimientos de desesperanza, a la evitación de los problemas y al fatalismo.

En relación a las diferencias de género en los niños resilientes, la investigación de Peña (2009) con niños estudiantes entre 9 y 11 años, muestra diferencias significativas entre los niveles de las fuentes de resiliencia entre el grupo de estudiantes de niños y el de las niñas. Por ello estos autores infieren que las niñas tienen una mayor competencia social que los niños, pueden expresar sus emociones y pensamientos, lo que les ayuda a ser más empáticas y asertivas al interactuar con otros y, en consecuencia, logran sus objetivos y solucionan sus conflictos de manera más efectiva que los varones, siendo así, más resilientes que los varones en momentos de adversidad, sobre todo cuando la adversidad está relacionada con algún tipo de conflicto interpersonal.

Por otro lado, Castro, Saavedra y Saavedra (2010) compararon los niveles de resiliencia entre escolares chilenos urbanos y rurales, encontrando diferencias significativas a favor de los últimos. Dichos resultados son explicados por los autores debido a que en las familias asentadas en sectores rurales, cuya estructura familiar es más extensa, hay una mayor disponibilidad de redes y el tipo de contacto afectivo es más cercano.

3.1.1.4. *Importancia de la resiliencia en niños*

La resiliencia adquiere vital importancia al ser considerada la capacidad humana para enfrentar, superar y salir fortalecido o transformado de las adversidades de la vida, ante las cuales nadie está exento (Grotberg, 1995).

Margain, Castro y Llanes (2002) afirman que los niños en etapa escolar están sometidos a intensos procesos de aprendizaje, por la búsqueda de identidad y por cambios cognoscitivos, emocionales y sociales muy significativos. En esta etapa, la promoción de la salud es un gran desafío y ofrece muchas posibilidades, ya que en ella se forjan actitudes, valores y conductas frente a la vida y se construyen las bases para el desarrollo del llamado *estilo de vida*.

Es por ello que estos autores resaltan la importancia de la acción conjunta entre maestros, personal de salud, educadores y padres de familia, ya que de ellos depende que tanto niños como adolescentes tengan acceso a una formación integral y protectora con conocimientos, actitudes y prácticas saludables que les permitan cuidar, proteger y desarrollar estilos de vida saludables.

Según Fiorentino (2008) la resiliencia es una capacidad que se puede promover en niños y adolescentes mediante la estimulación cognitiva, afectiva y conductual. Así, es fundamental que desde pequeños los niños se sientan amados y valorados, que se les reconozcan y estimulen constantemente sus comportamientos saludables, lo que hacen bien, ignorando sus conductas nocivas y reforzando todas aquellas que sean incompatibles o alternativas, que permitan el desarrollo psicosocial de los mismos.

3.1.1.5. *Medición de la resiliencia*

Masten y Powell (2003) señalan que cuando se considera que una persona es resiliente, sea en una conversación casual o en una investigación sistemática, se está realizando un diagnóstico, tomando en cuenta criterios implícitos o explícitos y juicios acerca de la persona,

que se combinan con los rasgos característicos de una persona resiliente. De esta forma, llamar a alguien resiliente sería, técnicamente, un error desde el punto de vista diagnóstico, ya que la resiliencia es una descripción de un patrón general; ocurriendo el diagnóstico cuando se cumple con este patrón.

Los autores antes mencionados aseguran que es importante tener en cuenta que al identificar la resiliencia desde criterios diagnósticos implícitos o explícitos, no se está describiendo a la persona en su totalidad o lo que define su vida todo el tiempo. Por esto no se espera que una persona que haya sido considerada como resiliente en un momento del día, lo sea en cada minuto del día, bajo todas las circunstancias imaginables. La resiliencia no es un rasgo de un individuo, aunque los individuos manifiestan la resiliencia en sus comportamientos y en sus patrones de vida.

En este sentido, como plantea Ospina (2007), la medición de la resiliencia es un proceso complejo que amerita trabajo interdisciplinario, ya que si bien un instrumento con capacidad para abordar el fenómeno resiliente en sus diferentes dimensiones podría constituir una oportunidad de desarrollo teórico importante en el tema y avanzar en las propuestas de intervención en torno a la resiliencia, es necesario plantear con mayor relevancia la pregunta sobre cómo construir instrumentos sensibles a las diferencias de género, edad y aspectos socioculturales. En relación a esto, esta autora señala que “intentos de este tipo pueden leerse en los procesos de validación de los test proyectivos y constituyen, a la vez, la debilidad más importante que se plantea a los test psicométricos” (p.63).

De igual manera, la ambigüedad de las pruebas proyectivas ha resultado problemática para el estudio de la resiliencia. Se insiste en la necesidad de distinguir entre las medidas que ofrecen información proyectiva sobre el funcionamiento inconsciente y las medidas que dan información conscientemente reconocida o verbalizada sobre sí mismo. Además, la motivación de las personas, por estar íntimamente ligada a los deseos y anhelos, no siempre resulta accesible al conocimiento y por ello debe ser deducida implícitamente. Ambos aspectos, como partes constitutivas de la personalidad, se expresan mediante distintos comportamientos a lo largo de la vida y, por tanto, se hacen necesarios instrumentos de medición que combinen tanto aspectos objetivos, reconocidos conscientemente, como

indirectos o proyectados, para una valoración más adecuada de los procesos de adaptación (Ospina, 2007).

Estas últimas, en los niños hacen las veces de la asociación libre en adultos, ya que con sus juegos, acciones y toda su conducta en general, expresan lo que el adulto manifiesta predominantemente con la palabra. Esto permite una mayor comprensión de las fantasías, ansiedades y defensas de la vida emocional de los niños (Klein, 1955). Para Freud (1920, c.p. Izaguirre, 2007) los niños repetirán en el juego todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión, produciendo una liberación de la energía misma, haciéndose dueños de la situación.

Garaigordobil y Fagoaga (2006) consideran al juego como algo inherente a la naturaleza del niño e indican que estudios llevados a cabo desde distintos enfoques epistemológicos permiten considerarlo como pieza clave en el desarrollo integral, ya que guarda conexiones con la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, entre otros, contribuyendo de forma relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo durante la infancia. Así, definen el juego desde 7 características: como fuente de placer y diversión; como experiencia de libertad, ya que su característica psicológica principal es que se produce sobre un fondo psíquico por la libertad de elección; es un proceso que no posee metas o finalidades extrínsecas y por último, implica acción y participación activa.

Una investigación argentina realizada por Bardi y Luzzi (2007) en relación al juego en el contexto de la terapia psicoanalítica de niños en condiciones de extrema vulnerabilidad psicosocial, encontraron que al inicio de la terapia los temas están más alejados del compromiso personal con la problemática del niño y avanzado el proceso se observan temas que denotan más involucración, tales como, roles parentales y autoridad parental. Así mismo, las verbalizaciones inicialmente surgen como respuesta a intervenciones del terapeuta y a partir de la quinta o sexta sesión comienzan a ser espontáneas.

3.2. Resiliencia y Pobreza

Según Córdoba (1986) la clase social a la cual pertenece un individuo determina en gran medida su estilo de vida, sus experiencias, oportunidades, limitaciones, gustos, vivencias, necesidades y aspiraciones, es decir, las personas viven su clase; por lo que ésta no es solo una categoría abstracta, sino que se expresa en la concreción de la vida.

Munist y cols. (1998) señalan que el enfoque de resiliencia es una extensa corriente conceptual que examina la pobreza, sus efectos, características y componentes, siendo importante el conocimiento y la delimitación de los factores sobre los cuales las acciones o intervenciones son posibles.

De esta forma, la pobreza está compuesta de factores tanto distales como proximales: entre los primeros se incluyen los grupos sociales y los índices socio-económicos; y entre los segundos se encuentran la dinámica y la estructura familiar, y las características temperamentales de las personas (Munist y cols., 1998).

A su vez, los factores proximales se dividen en los externos a las personas y los internos a ellas: los primeros son los que ocurren más allá de la persona misma (como las características de la familia a la que pertenece y la escuela a la que asiste); y los segundos, hacen referencia a factores genéticos, como son la competencia cognitiva de las personas, sus rasgos físicos, además de los factores relacionados con la afectividad (Munist y cols., 1998).

Cardozo y Alderete (2009) concluyen en su investigación que los jóvenes o adolescentes expuestos a circunstancias adversas del entorno, producto de condiciones socioeconómicas precarias, tienen una mala adaptación social y suelen presentar síntomas de salud mental. Además, pudieron observar que los recursos internos como el autoconcepto, la autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales y el soporte social en la familia y la escuela, son buenos predictores de la resiliencia.

Al estudiar la relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar, Athié y Gallegos (2009) encontraron que sí existen diferencias por nivel socioeconómico entre mujeres de bajos recursos y mujeres de clase media-alta, lo que sugiere que el nivel

socioeconómico tiene cierto impacto tanto en la capacidad de resiliencia que se desarrolla como en el nivel de funcionamiento familiar que se manifiesta. En particular, se observaron diferencias en los factores de resiliencia de: orientación al futuro, adquisición activa de habilidades y conducta resiliente; y en los de funcionamiento familiar de: relación de pareja, comunicación, falta de reglas y apoyo, tiempo compartido, autoridad y poder.

Es importante tener en cuenta que, si bien la pobreza puede ser un indicador de la adversidad para los jóvenes, éste no es el único factor, ya que en la investigación de Cardozo y Alderete (2009) se pudieron identificar como eventos negativos de vida los problemas personales, sucesos estresantes de salud y sucesos estresantes familiares que se convierten en factores de riesgo para estos jóvenes.

Así, a continuación se introducirá el tema de la pobreza, como principal situación adversa que enfrentan los niños y niñas de la comunidad caraqueña de Antímano, para luego hacer referencia a otras posibles situaciones que pueden ser vividas por estos niños como traumáticas.

3.3. Pobreza

Desde principios de los ochenta, la estabilización macroeconómica y el programa de ajuste estructural impuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a los países en vías de desarrollo para la negociación de la deuda externa, han llevado al empobrecimiento de millones de personas. Así lo afirma Chossudovsky (2002), quien considera que el poder de compra interno se ha desplomado, trayendo como consecuencia hambrunas, cierres de clínicas, escuelas y la negación del acceso a la educación de millones de niños. Desde los 90, el programa se ha aplicado también en los países desarrollados, por lo que el monetarismo se está aplicando a escala mundial y el proceso de reestructuración económica está afectando de igual forma a los países ricos, trayendo bajos niveles de consumo y desnutrición a la población pobre urbana de estos países. Las consecuencias son desempleo,

bajos salarios y marginación. Las prescripciones políticas impuestas en nombre de “aliviar la pobreza” son cada vez más duras e inflexibles.

La pobreza como fenómeno es un aspecto complejo y con múltiples factores de la realidad de un país, en el que se entrelazan distintas dimensiones. Debido a esta complejidad es difícil considerar una concepción única del fenómeno, y en consecuencia, un método único para la medición del mismo (Ponce, 2009).

Ésta pareciera ser entonces un aspecto de fenómenos más amplios que se relacionan con modelos y estrategias de desarrollo puestos en marcha. Las políticas macroeconómicas que son mediadas por las instituciones, las normas y la práctica en conjunto, definen el acceso de los individuos y sus familias al uso y control tanto de los recursos como del acceso al mercado laboral y a los ingresos (Arraigada, 2006). Así, la pobreza está relacionada con un acceso desigual y limitado a los recursos productivos y una restricción a la propiedad, bajos ingresos y consumo, limitadas oportunidad sociales, políticas y laborales, insuficientes logros educativos, en salud, nutrición y otras áreas del desarrollo. De esta forma, se sostiene que la pobreza es de naturaleza compleja, siendo tanto relacional, como multidimensional, por lo que las causas difieren de un país a otro y la interpretación de su naturaleza depende de factores culturales.

El término “pobreza” tiene distintos significados en las ciencias sociales. Spicker (1999. c.p. Feres y Mancero, 2001) identifica once posibles formas de esta palabra: necesidad, estándar de vida, insuficiencia de recursos, carencia de seguridad básica, falta de titularidades, privación múltiple, exclusión, desigualdad, clase, dependencia y padecimiento inaceptable. La mayoría de los estudios económicos sobre pobreza han centrado su atención casi exclusivamente en las concernientes a “necesidad”, “estándar de vida” e “insuficiencia de recursos”. La interpretación de “necesidad” se refiere a la carencia de bienes y servicios materiales requeridos para vivir y funcionar como un miembro de la sociedad. El término “estándar de vida no se refiere exclusivamente a privaciones predeterminadas, sino también al hecho de vivir con menos que otras personas. La “insuficiencia de recursos” implica la carencia de riquezas para adquirir lo que una persona necesita.

España (2004) señala que la pobreza es la situación de carencia material en la que se encuentran personas, familias o comunidades, en comparación con un patrón normativo cualquiera; y plantea que cuando se pretende estudiar dicho fenómeno desde la conducta de los individuos es necesario indagar el asunto desde las variables que explican dicho comportamiento, ya que la conducta de los seres humanos no está determinada por la naturaleza, sino por la cultura de los pueblos que está interiorizada en los individuos, el funcionamiento de la economía, las instituciones sociales y políticas, las estructuras demográficas y las ventajas o restricciones geográficas.

3.3.1. Criterios para definir la pobreza

Gerardi (2002 c.p. Mathey, 2007) apunta que resulta importante considerar la distinción entre pobreza y pauperización. La primera está más asociada a un fenómeno crónico y la segunda a un fenómeno reciente que está comenzando a adquirir el carácter de permanente. Esto resulta relevante cuando se toman en cuenta las consecuencias diferidas de la pobreza en el tiempo, aunque el individuo ya no se encuentre en esa situación, ya que el “paso” por una situación de este tipo no resulta indiferente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Produce una alteración que se prolonga más allá y generalmente puede alimentar un mecanismo que reproduce las condiciones que generan pobreza.

Varios de los métodos de medición guardan relación con algunas de estas definiciones. El método de los indicadores sociales, difundido en América Latina, se conoce como el de las “necesidades básicas insatisfechas” basado en el enfoque de la pobreza como necesidad, donde lo importante no es si se poseen los ingresos para satisfacerlas, sino que efectivamente éstas hayan sido cubiertas. El “método de líneas de pobreza a partir del costo de las necesidades básicas” se relaciona con la definición de “estándar de vida”, bajo el cual se considera pobres a las personas cuyo ingreso no es suficiente para mantener un nivel de vida considerado como mínimo. El método “relativo” está ligado a la interpretación de la pobreza como “insuficiencia de recursos”, en el cual lo relevante es que los recursos disponibles

permitan llevar una “forma de vida aceptable” de acuerdo a los estándares sociales prevalecientes (Feres y Mancero, 2001).

Al hablar de los métodos de medición resulta importante considerar los enfoques “absoluto” y “relativo” de la pobreza. La diferencia entre estos estaría en las interpretaciones de la manera en que se forman las necesidades en la sociedad. El primer enfoque sostiene que al menos una parte de las necesidades son independientes de la riqueza de los demás y no satisfacerlas revela una condición de pobreza en cualquier contexto. Por su parte, el enfoque “relativo” plantea que las necesidades surgen a partir de comparaciones con los demás, por lo que la condición de pobreza depende del nivel general de riqueza. A medida que aumenta la riqueza de una sociedad, los estándares sociales son más altos y las restricciones legales más exigentes, y para cumplirlos se requiere de recursos cada vez mayores (Feres y Mancero, 2007). Este último enfoque pareciera ser el más usado para la medición de la pobreza.

Así, para la identificación de las personas pobres se requiere comparar el bienestar de distintas personas para evaluar si alguna de ellas tiene un nivel menor al mínimo razonable fijado socialmente. Cada forma de medición de la pobreza lleva implícito un indicador de bienestar. Entre los indicadores más utilizados están el ingreso y el gasto en consumo, debido a su relación estrecha con el concepto de pobreza como “nivel de vida” restringido al ámbito material. Entre los dos, el de consumo sería el más apropiado desde el punto de vista teórico, independientemente del financiamiento de este consumo, por que el ingreso es sólo una aproximación al nivel de vida. Ahora bien, surgen inconvenientes acerca de si éste debe ser expresado en término del hogar o per cápita, donde éste último resulta más adecuado, ya que el consumo por familia podría verse distorsionado por el número de miembros (Feres y Mancero, 2007).

En América Latina y en particular en Venezuela se utilizan dos métodos tradicionales: el método de Línea de Pobreza y el método de las Necesidades Básicas Insatisfechas, ambos descritos dentro de las concepciones de la pobreza como privación o insatisfacción de las necesidades básicas (Ponce, 2009). En la tabla 2 se observan las variables y categorías que toman en cuenta cada método.

Tabla 2

Métodos para medir la pobreza: Línea de pobreza y necesidades básicas insatisfechas

	LÍNEA DE POBREZA	NECESIDADES BÁSICAS INSATISFECHAS
VARIABLES	<p>Toma en cuenta dos variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los ingresos de los hogares e individuos que se suponen actúan como satisfactores de las necesidades al permitir la adquisición de bienes y servicios. - El costo de estos bienes y servicios en el mercado. <p><u>Canasta de consumo de alimentos:</u> grupos de alimentos que cubren la totalidad de las necesidades nutricionales de alimentación para un hogar promedio.</p> <p><u>Canasta de consumo normativo:</u> comprende las necesidades consideradas como básicas (alimentación, salud, educación, vivienda y transporte)</p>	<p>Este método alude a la satisfacción de cinco necesidades básicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Condición estructural de la vivienda que satisfaga estándares mínimos de habitabilidad. 2. Hacinamiento. 3. Acceso a servicios básicos que aseguren niveles sanitarios adecuados. 4. Acceso a la educación básica. 5. Capacidad económica para asegurar niveles de consumo mínimos.
CATEGORÍAS	<p>No pobres: ingresos se encuentran por encima del costo de las necesidades básicas, consideradas en la canasta de consumo normativo.</p> <p>Pobres no extremos: ingresos totales, si bien alcanzan a cubrir la canasta de consumo alimentario, se encuentra por debajo de la denominada canasta de consumo normativo.</p> <p>Pobres extremos: los ingresos del hogar no alcanzan para cubrir las necesidades de alimentación, reflejadas en la canasta de consumo alimentario.</p>	<p>No pobres: aquellos hogares y personas que allí residen que cubren todas las necesidades contempladas por el método.</p> <p>Pobres no extremos: Una de las cinco necesidades no es cubierta.</p> <p>Pobres extremos: Hogar que registra dos o más necesidades ubicadas por debajo del umbral establecido.</p>

En ambos métodos el cálculo de la pobreza a nivel de personas se realiza imputando a cada uno de los miembros la condición de pobreza obtenida por el hogar al que pertenece; por lo que la clasificación de pobreza se realiza a partir del hogar y sus características y no de las personas consideradas individualmente (Ponce, 2009).

En Venezuela el Nivel Económico Social se determina la mayoría de las veces con el Método Graffar Modificado de Méndez Castellano (1999) en el cual se toman en cuenta cuatro variables: profesión del jefe de familia, nivel de instrucción de la madre, principal fuente de ingresos de la familia y condiciones de alojamiento. Se determinan entonces cinco estratos de Nivel Económico Social: alto (estrato I), medio alto (estrato II), medio bajo (estrato III), pobre o clase obrera (estrato IV) y pobreza crítica o clase marginal (estrato V).

Este método, por ser compuesto, tiene una flexibilidad que le permite adecuarse a la realidad social del país. En él, cada variable consta de diferentes ítems bien definidos que vienen a ser indicadores o criterios para ubicar al grupo familiar dentro de una estructura social (Méndez, 1999) (para conocer más de este método consultar anexo 1).

3.3.2. Pobreza en Venezuela

El Ministerio del Poder Popular para la Planificación y el Desarrollo (2006) afirma que, con base al método de “Línea de Pobreza”, en 1995 la pobreza afectaba al 53.2% de los hogares. Para el 2001, los hogares en situación de pobreza se situaban en 39%. La situación política de los años 2002 y 2003 repercutieron negativamente sobre los hogares, elevando la cifra de pobres a 48.6% para el segundo semestre del 2003. Para finales del año 2005 la pobreza afectaba al 37.9% de los hogares, cerca de 10 puntos menos.

Sin embargo, Weisbrot, Sandoval y Rosnick (2007) sostienen que estas cifras son resultado de errores de medición. Las tasas de pobreza son hipersensibles a expansiones y contracciones de la economía y el error más relevante fue el de usar los datos del primer semestre del 2004, los cuales fueron recolectados durante el primer trimestre de ese año, midiendo el impacto del paro petrolero y la recesión del 2002-2003. Esto hizo que la tasa de pobreza a nivel de hogares en ese entonces fuera de 53.1%, claramente mucho mayor que aquella que presentan los datos de 1999.

Por su parte, España (2009) indica que en efecto la pobreza durante este período de tiempo ha disminuido, pero no debido a cambios estructurales sino al aumento de la renta petrolera y su distribución a través del gasto público. Señala por un lado, que hubo un ascenso de los sectores populares por las estrategias sociales como las “misiones” y un relativo poco impacto en la población en situación de pobreza extrema. Los datos obtenidos en sus investigaciones constatan un aumento en la precariedad de la infraestructura educativa y de la calidad de la educación en general, además del ascenso social de los sectores medios y populares a través del incremento del empleo en el sector público.

En referencia a esto, Wisbrot y cols. (2007) afirman que las medidas utilizadas para reportar la reducción de los niveles de pobreza se basan en el ingreso monetario, por lo que no se toma en cuenta el nivel de calidad de vida. Desde el 2003 estas estrategias sociales establecidas tienen como objetivo proveer cuidados médicos y alimentos subsidiados. Por ejemplo, un 47% de la población compra alimentos subsidiados mediante el programa “Mercal” con descuentos que promedian entre 41 y 44%. Así, es evidente la dificultad que se establece para definir con exactitud cuál es la situación de pobreza en Venezuela.

De igual forma, Ponce (2009) plantea que la utilización del método de Línea de Pobreza en Venezuela presenta ciertos inconvenientes ya que depende de las variables económicas y la influencia de las variables sociales y políticas en el desempeño económico del país. Al ser Venezuela un país altamente dependiente de los ingresos petroleros desde el punto de vista económico y social, se producen importantes fluctuaciones tanto en las remuneraciones al trabajo como en el capital, que en gran medida no depende de esfuerzo productivo sino de la renta petrolera.

Esta misma autora, señala entonces que el método de Necesidades Básicas Insatisfechas es más estable en relación al método de Línea de Pobreza. Esto se debe a que en el método de Necesidades Básicas Insatisfechas, la concepción de la pobreza y su operacionalización se basa en variables más estructurales relativas a las condiciones de vida, aspectos que no son susceptibles de modificar o variar abruptamente en el corto plazo.

En relación a la percepción de la pobreza, España (2004) plantea que cuánto más lejos se está personalmente del problema, más distancia se tiene con la vivencia de la pobreza, atribuyéndole como causa los factores culturales. Así, “para los pobres, el ser pobre ni les gusta, ni lo desearon, ni se lo buscaron. Ricos y no tan pobres coinciden en que la cultura es una ‘causa’ de la pobreza antes que una consecuencia” (p. 49). De esta forma, según los pobres, la sociedad a la que se pertenece va a permitir u obstaculizar las aspiraciones y deseos de superación personal.

Este mismo autor, al estudiar las actitudes de los venezolanos en relación a la interacción social y los espacios donde ella ocurre, encontró cinco grandes espacios de interacción social, los cuales constituyen las principales agencias de socialización de los

individuos, en donde se adquieren las actitudes modernas, que permiten a las personas salir de la situación de pobreza:

- La familia: es la principal agencia de socialización moderna del país. “La ‘típica’ familia perteneciente al modelo de una sociedad moderna, estable en la relación de los padres y que reporta raigambre para sus miembros, resultó ser la familia que a sus hijos reporta mayores ‘garantías’ de tener actitudes modernas.” (p. 53).
- La escuela: cuando se logra retener a los estudiantes por encima del promedio educativo del país, es decir, más allá del séptimo grado de primaria, sin importar el nivel socioeconómico que se tenga, la escuela incorpora actitudes modernas en los individuos. Así, la educación media y los niveles superiores, discriminan a los modernos de los que no lo son.
- Las asociaciones: cuando el individuo no transitó adecuadamente por el espacio familiar y su socialización escolar fue incompleta, debido a problemas de calidad o acceso, entonces la interacción con instituciones y reglas modernas podría permitir suplir tales carencias. Las asociaciones de todo tipo, sean políticas, sindicales o gremiales, vecinales, ambientales, reivindicativas, culturales, deportivas y recreativas, pueden lograr en los individuos la incorporación de principios de actuación modernos en la esfera pública.
- El trabajo: especialmente en ámbitos formales, por su especificidad productiva, requiere de actitudes que correspondan con las normas modernas de las que dependen para ser productivos y eficientes.
- La religión: Aunque con menor intensidad que los otros cuatro espacios de socialización, pertenecer activamente a alguna iglesia favorece la presencia de actitudes modernas.

Ugalde y cols. (2004) en su investigación sobre los tipos culturales de la pobreza venezolana, plantean que dentro de estos tipos se debe tener en cuenta la percepción del control o locus de control de la población, entendido éste como “la instancia a la que el individuo atribuye la producción de la realidad, o la autoría de los cambios que afectan la vida del individuo” (De Viana, 1998, c.p. Ugalde y cols., 2004, p. 82). Éste puede ser de dos tipos: locus externo y locus interno.

El locus de control externo consiste en que el individuo ubica el control fuera del alcance de su voluntad, reconociendo en sí poca o ninguna capacidad de incidir en su entorno y en su situación, por lo que la realidad es ininteligible y tiene cierto grado de incomprendibilidad, ya que la producción del cambio sobre ella depende de instancias “más capaces” que el individuo o lo social, es decir, depende del destino, de dios, del azar, etc. De esta forma, el mundo es por naturaleza injusto, siendo la justicia sólo posible en la medida en que esas instancias favorezcan a los individuos (De Viana, 1998, c.p. Ugalde y cols., 2004).

Cuando el individuo reconoce que él mismo es la instancia, o una de las instancias, que tiene la capacidad de provocar cambios en las situaciones que le rodean, entonces estamos hablando de un locus de control interno, en donde la realidad depende de la acción del individuo, por lo que tiene la capacidad de entender, parcial o totalmente, el modo en que funcionan las cosas y reconoce que tiene la capacidad de producir cambios en ese funcionamiento. La acción humana y colectiva tienen sentido, entre otras cosas, para crear justicia (De Viana, 1998, c.p. Ugalde y cols., 2004).

En base a esto, los resultados de la investigación de Ugalde y cols. (2004) plantean que el 23% de los encuestados están convencidos de que la realidad responde a la intervención de la acción humana (locus de control interno), el 56% se maneja entre parámetros de que el cambio tiene algo que ver con instancias sociales, donde la acción individual es, según el caso, capaz de modificar algo en la realidad; y el 21% no cree que las situaciones respondan a la intervención humana (locus de control externo).

3.3.3. Niños en situación de Pobreza

El desarrollo de los niños se ve afectado por las condiciones del entorno en el que viven, por lo que aquellos que se encuentran en situación de pobreza pueden en consecuencia, presentar bajo coeficiente intelectual, bajo nivel sociocultural, menos cualidades positivas, menos competencias, problemas de comportamiento y estrés (Masten, 1988, c.p. Lera 2009). Las condiciones de pobreza, especialmente cuando es crónica, afectan al desarrollo cognitivo y socioemocional de quienes la padecen. Una posible explicación es que los bajos ingresos

familiares les exponen a más problemas y eventos negativos estresantes. Los niños son especialmente vulnerables por no disponer de adecuados mecanismos adaptativos.

La pobreza ha sido descrita como una condición especialmente generadora de estrés y dolor. Los niños pobres y sus familias están expuestos, a menudo, a condiciones precarias que atentan contra su salud mental y física. Al respecto, Milgram y Palti (1993, c.p. González y cols. 2009) señalan que los niños y niñas en situación de pobreza presentan, con mayor frecuencia, enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental. Además, a partir de estos riesgos, los niños pobres están expuestos a consecuencias más serias en comparación con aquellos de grupos sociales más aventajados desde un punto de vista social y económico.

De acuerdo a Blackburn (1991, c.p. Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla, 1997) 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 genera en los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor. Es frecuente que deban trabajar horas extraordinarias para aumentar sus ingresos y que incluso ambos padres deban trabajar, colocando a las madres fuera del hogar y a los niños en manos de cuidadores.

Una investigación realizada por Amar, Abello, Denegri, Llanos y Jiménez (2011) en relación a la categorización social y las cogniciones infantiles sobre la pobreza en niños, muestra que la discriminación de la categoría “pobres” en los niños (entre cinco y siete años de edad) podría estar influida por la forma cómo perciben y valoran al otro, tendiendo a juzgar como iguales a otros niños pese a las diferencias socioeconómicas que pudieran presentar, lo cual es explicado por los autores como una actitud empática hacia otros niños.

Por otro lado, Río y Strasser (2007) sugieren que los niños en edad pre-escolar, sostienen una teoría esencialista acerca de la pobreza, por lo que ya a estas edades los niños, al formar categorías, se manejan tanto en el terreno de lo perceptual, como de lo abstracto. Asimismo, los niños construyen sus primeros conceptos con base en una esencia que resulta fundamental para la identidad de un objeto y es la causa de sus propiedades superficiales y que

razonarían de una manera esencialista, no sólo respecto a las categorías naturales, sino también en el terreno de lo social.

Los hallazgos de estas autoras muestran la tendencia de los niños a categorizar como pobres a los personajes que presentaban los rasgos esenciales de la categoría, por lo que atribuyen a la pobreza rasgos subyacentes o internos de las personas, más que características superficiales. Es decir, la pobreza estaría dada por rasgos internos y no circunstancias externas, pasajeras o ajenas a las personas. De igual forma, se encontró un importante poder inductivo de la categoría pobreza, ya que los niños parecen pensar que ya que todos los pobres comparten la misma esencia que los hace ser de esa categoría, también deberían compartir las propiedades observables que los distinguen (Río y Strasser, 2007).

Musso (2010) plantea que la pobreza tiene efectos sobre el desarrollo físico, neurológico, cognitivo y social del niño. Entre los factores físicos pueden mencionarse el cuidado prenatal, la desnutrición y la exposición al plomo, lo que puede producir retraso en el crecimiento y desarrollo intrauterino inadecuado, prematurez, bajo peso al nacer, defectos de nacimiento, entre otros.

Amar y cols. (2001) en su investigación sobre la construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza en niños colombianos, afirmaron que la edad influye en el nivel de las representaciones sobre pobreza y movilidad social que alcanzan los individuos. Así, los niños entre los seis y los diez años y once meses de edad, y más de la mitad de los niños entre once años y quince años y once meses, presentaron un nivel de pensamiento que se caracteriza por explicaciones poco realistas, concretas, centradas en los aspectos más visibles de lo que se observa, sin reconocimiento de restricciones en las acciones que emprenden las personas. Entonces, los problemas de la pobreza, la desigualdad y la movilidad social son percibidos como producto de la falta de tales acciones.

De esta forma, si bien la pobreza tiene una gran influencia en el desarrollo psicológico de los niños, existen otras situaciones adversas o traumáticas que también se deben tomar en cuenta como influyentes.

3.4. Otras posibles situaciones adversas que enfrentan los niños

3.4.1. Violencia

Hoy en día no hay país ni comunidad que se encuentre a salvo de la violencia. Es común ver a diario en los medios de comunicación imágenes y descripciones de actos violentos. Es por ello que ésta se puede convertir en una situación adversa o traumática con la que los niños tienen que lidiar. La violencia es un fenómeno difuso y complejo, por lo que definirla con exactitud se ha convertido en una tarea difícil, ya que es una cuestión de apreciación. La distinción entre lo que es un comportamiento aceptable e inaceptable, de lo que es un daño, está influenciada por la cultura y va cambiando a medida que los valores y las normas sociales evolucionan (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002).

De esta forma, la OMS (2002) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5).

La violencia se encuentra dividida en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva (OMS, 2002). Para fines de la presente investigación se estudiará la violencia interpersonal y la violencia colectiva como posibles situaciones adversas en la vida de los niños.

En Venezuela, de acuerdo a los resultados de la Encuesta sobre Percepción y Situación de Violencia realizada por el Laboratorio de Ciencias Sociales (LACSO) en el 2010, para 94% de los venezolanos la situación de inseguridad en el país ha aumentado o se ha mantenido igual. Este resultado para 2011 no ha variado, según la misma encuesta, la cual arroja 93% de percepción de inseguridad de los entrevistados (Programa Venezolano de educación – Acción en Derechos Humanos [PROVEA], 2011).

Esta percepción en el país tiene su base en las cifras de homicidios y delitos que ascienden año tras año, colocando al país en el tercer lugar con más homicidios en América Latina de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano 2010, patrocinado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].

Varma (2005) plantea que el efecto emocional de la violencia en los niños se organiza en torno a varios factores que interactúan entre sí dinámicamente; algunos de estos factores pueden ser: la edad del niño, la magnitud de la violencia, el grado de relación del niño con quien realiza el acto violento, el significado de la violencia para el niño a corto y a largo plazo, la medida en que la experiencia de la violencia se vincula con la pérdida y con el cambio, y el que el niño se forme o no una visión totalizadora del mundo a partir de experiencias específicas de violencia. De esta forma, la experiencia de la violencia siempre va a tener un efecto en el niño, pudiendo ser una experiencia traumática y abrumadora, o bien, puede ser fortalecedora y representar un desafío.

3.4.1.1. *Violencia Interpersonal*

La violencia interpersonal se encuentra constituida por la violencia que es infringida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, entre las cuales se encuentra la violencia intrafamiliar o de pareja y la violencia comunitaria (OMS, 2002).

Violencia Intrafamiliar.

En la mayoría de los casos, la violencia ocurre entre los miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente (OMS, 2002).

En relación a la violencia intrafamiliar que afecta al niño, existen ciertas dificultades para encontrar una definición unívoca de maltrato infantil, asociada a cuáles son los límites entre lo que se consideran recursos permitidos por la sociedad y lo que se conoce como maltrato. Hay consideraciones importantes en relación a este tema. Por ejemplo, la violencia o maltrato infantil no es exclusivo de las clases sociales más necesitadas. Tampoco es cierto que

el maltratador sea una persona con algún tipo de trastorno psicológico. Solo entre el 10 y el 20% de los casos son causados por personas con este tipo de trastornos. El 80 o 90% restante es obra de familiares, por lo que existe cierta tendencia a considerarlos como normales (Sanmartín, 2008).

Sin embargo, es necesario establecer dentro de la investigación una aproximación de la definición de violencia, por lo que se toma la propuesta de Grisolíá (2008) quien define la violencia intrafamiliar como:

La acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno de sus miembros, que menoscaba la vida o la integridad física o psicológica, o hasta la libertad de uno de sus integrantes, causando graves daños al desarrollo de la personalidad, ejercida contra un pariente por consanguinidad, afinidad, adopción o dentro de convivientes de hecho, que produzca como consecuencia daños a la integridad física, sexual, psicológica o patrimonial, violando su derecho al pleno desarrollo y bienestar (p.232).

Por lo tanto, no se reduce exclusivamente al maltrato físico sino también el maltrato psicológico. Los niños que viven en un continuo ambiente de violencia intrafamiliar pueden sufrir efectos sobre su autoestima, sufrimiento y trauma. En Venezuela, el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC) registró 2.070 denuncias de lesiones contra la integridad física de niños, niñas y adolescentes en el año 2004. La mayoría de estos delitos (1.800 casos) corresponden a violencia sexual, siendo las niñas y adolescentes las víctimas más frecuentes. Para el lapso septiembre del 2004 - marzo del 2005, se registró un total de 295 muertes violentas de niños, niñas y adolescentes, lo que corresponde a 42 asesinatos cada mes, el equivalente a un salón de clases (Grisolíá, 2006).

Las investigaciones sobre otros factores comunitarios y sociales demuestran que los jóvenes que viven en barrios y comunidades con altas tasas de delincuencia y pobreza, corren mayor riesgo de verse involucrados en actos violentos. Además, las tasas de violencia juvenil aumentan en tiempos de conflicto armado y represión, y cuando el conjunto de la sociedad atraviesa por un período de cambio social y político (Grisolíá, 2006).

Violencia comunitaria.

Se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; ésta acontece generalmente fuera del hogar. En este grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, entre otros. Debido a la tendencia creciente de muertes por causa de violencia comunitaria, desde la década de los 90 ésta comenzó a considerarse una problemática de salud pública (OMS, 2002).

Aunque los niños afectados por la violencia no necesariamente repiten en la edad adulta los abusos sufridos, se ha comprobado una relación entre la victimización durante la infancia y formas de violencia en etapas posteriores. Los niños que son abusados o que presencian abusos crónicos son más propensos a comportarse violentamente dentro y fuera del hogar. Incluso, se ha determinado que, observar comportamientos violentos crónicos en el hogar podría iniciar patrones de conducta violentos para ejercer control social sobre los demás y manejar de ésta forma los conflictos en las relaciones humanas (Morrison y Loreto, 1999).

3.4.1.2. *Violencia Colectiva*

La violencia Colectiva es la infringida por grupos más grandes de individuos, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas. Consiste en enfrentamientos entre miembros de diversos grupos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Estos pueden ser: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos, genocidio, represión, terrorismo, crimen organizado, entre otros (OMS, 2002).

3.4.2. *Separaciones y divorcios*

Según Bengoechea (1992) la separación o divorcio no sólo es un fenómeno demográfico y sociológico de gran amplitud, sino un proceso psicológico con implicaciones en la vida de los individuos. Tiene un doble significado: como disolución matrimonial y como

separación personal. Por lo general se caracteriza por un alto grado de desacuerdo en la pareja que se exterioriza a través de denigraciones y recriminaciones mutuas.

A pesar que ciertas investigaciones han demostrado que niños de padres divorciados que no se encuentran expuestos a conflictividad presentan mejores niveles de ajuste a largo plazo que los niños cuyos padres permanecen juntos en una convivencia con alto nivel de conflictividad (Camara y Resnick, 1988 c.p. Arch, 2010) sin duda este tipo de eventos conllevan a consecuencias psicológicas para los niños. En función de sus características personales y otros factores, se manifestarán de forma internalizante (por ejemplo, a través de la depresión) o de forma externalizante (por ejemplo a través de problemas en la conducta).

Conviene diferenciar la situación antes del divorcio, el desequilibrio asociado al momento en que se produce la separación y el período de reorganización e intentos por superar la situación. En el período posterior al divorcio, muchos niños presentan desordenes conductuales y trastornos emocionales: sensaciones de ira, resentimiento, culpa, depresión y ansiedad, junto con la confusión y aprehensión por el cambio en la relación con los padres. Los problemas más comunes de comportamiento son la agresividad, la desobediencia, disminución del trato social, problemas en la relación con los pares y en las relaciones heterosexuales (Hetherington y Cox, 1985, c.p. Bengochea, 1992). La respuesta de los niños ante el divorcio varía según determinados factores como la edad y el desarrollo evolutivo, temperamento y personalidad, diferencias sexuales, acumulación de estrés y apoyo extrafamiliar.

3.4.3. Abuso de bebidas alcohólicas y drogas ilícitas

Las consecuencias que acarrear el abuso de sustancias como el alcohol y las drogas trascienden al individuo, afectando al contexto familiar y social. Macía (1995, c.p. Casas y Navarro, 2001) sostiene que cuando en una familia algún miembro abusa del consumo de alcohol, presenta cambios de comportamiento como agresividad y alteraciones del humor, que al durar largos períodos, transforman el ambiente y generan estrés entre el resto del grupo. Las

consecuencias psicológicas son con frecuencia mucho mayores para los familiares, siendo los niños los más afectados, por ser más vulnerables a las situaciones que le rodean.

Casas y Navarro (2001) llevaron a cabo una investigación donde encontraron que de un total de 108 niños hijos de padres alcohólicos, 34,26% presentó niveles de ansiedad patológica, en comparación al 15,37% de 118 niños hijos de padres no alcohólicos. La presencia de esta patología suele asociarse a la atención inadecuada que provee el progenitor cuando presenta problemas con la bebida.

Diversas investigaciones han identificado el abuso de sustancias lícitas e ilícitas como uno de los factores de riesgo asociado a la resiliencia. Werner y Smith (1992) identificaron al alcoholismo como uno de los factores de riesgo experimentado por un grupo de 200 niños en Hawaii, junto con la pobreza, tensión prenatal, violencia intrafamiliar, divorcio, y enfermedad mental del padre. Sin embargo, investigaciones predecesoras han logrado constatar que algunos niños no presentaban carencias psicosociales a pesar de haber sido criados en familias con uno o ambos padres alcohólicos (Werner, 1989, c.p. Amar, Kotliarenco y Abello, 2003).

En cuanto al abuso de sustancias ilícitas, éstas surten un impacto severo en las familias de adictos, quienes sufren en silencio sus efectos. Pullan y Durant (2001) afirman que según algunas estimaciones, cerca de 750.000 niños nacen anualmente en Estados Unidos expuestos a las drogas y a los problemas que acarrea en la familia, entre estos desempleo, falta de hogar, de educación y nutrición inadecuada. Los niños pueden ser más propensos a la adicción si los padres o hermanos han consumido en casa drogas o alcohol y las relaciones con compañeros que experimentan con drogas puede ser un factor. En familias drogodependientes, los padres suelen propiciar una educación ineficaz pues tienden a no imponer disciplina.

Luego de conocer las situaciones adversas que pueden atravesar los niños en situación de pobreza y teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, que se centra en primera instancia en conocer la percepción de la adversidad que poseen los niños de la comunidad caraqueña de Antímamo, es pertinente determinar el abordaje conceptual con el que se va entender la percepción.

3.5. Percepción

Para fines de la presente investigación se entenderá la percepción desde el punto de vista social, considerada ésta como “los aspectos de la conducta que revelan tendencias, sentimientos o intenciones de los demás” (Merani, 2004, p. 127).

La percepción social generalmente no se refiere a las características físicas observables sino a los rasgos que las personas le atribuyen al blanco de su percepción. Su estudio se centra en los mecanismos de respuestas sociales, es decir, la percepción es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo u objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos (Banchs, 1986)

Es importante diferenciar las definiciones de percepción y representación, ya que ambas resumen dimensiones socioafectivas, sociales e ideológicas que pueden pensarse como más lejanas o cercanas. Se puede considerar que las percepciones son construidas más próximas al mundo de las emociones, de la afectividad, mientras que las representaciones están involucradas en mayor medida con lo social. Sin embargo, este es un aspecto que ambas comparten (Suarez, 2010).

3.5.1. Percepción y Expresión Emocional

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002) la percepción y expresión emocional consisten en el reconocimiento consciente de las emociones y en la identificación de lo que se siente, siendo la persona capaz de darle una etiqueta verbal a los sentimientos. Éstos son un sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. Una buena percepción implica saber leer nuestros sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo nos sentimos, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas.

Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas tintadas afectivamente. Junto a la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y cuerpo de las personas; incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social. Así, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describirlos, expresarlos con palabras y darle una etiqueta verbal correcta (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Los términos afecto “positivo” y “negativo” pueden sugerir que ambos factores son opuestos, siendo extremos de una misma dimensión. Sin embargo, esto no es así, ya que son más bien dimensiones altamente diferenciadas e independientes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

El afecto positivo representa la dimensión de emocionalidad positiva, energía, afiliación y dominio de un individuo. Las personas con alto afecto positivo experimentan con facilidad sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación y confianza. En contraste, las personas con bajo afecto positivo tienden a manifestar desinterés y aburrimiento (Robles y Páez, 2003).

Por otro lado, el afecto negativo se refiere a la dimensión de la sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos. La presencia de un alto índice de afecto negativo se ha relacionado con: experiencia de emociones negativas como miedo o ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad e insatisfacción; actitudes negativas y pesimismo; problemas o quejas somáticas; e insatisfacción y apreciación negativa de uno mismo y de los demás (Robles y Páez, 2003).

Además, surge dentro de la corriente psicoanalítica la negación como mecanismo de defensa. Freud (1925) dice que niega tanto el paciente que afirma que no le pertenece determinado sentimiento cuando nadie se lo ha atribuido previamente, como el que ante una realidad dolorosa, se comporta como si no existiera; por lo tanto, el negar algo implica un juicio afirmativo previo, que se refuta mediante la negación. Por su parte, Bleichmar (1977) define la negación como afirmar que algo existe o no tiene determinado atributo, debido al

sufrimiento que generaría su reconocimiento. Así, pudiese utilizarse este mecanismo para suprimir el dolor que genera una situación adversa.

Laplanche y Pontalis (2004) plantean que la negación es el “procedimiento en virtud del cual el sujeto, a pesar de formular uno de sus deseos, pensamientos o sentimientos hasta entonces reprimidos, sigue defendiéndose negando que le pertenezca.”(p. 233).

Anna Freud (1975) afirma que el niño puede negarse a aceptar una parte desagradable de la realidad, se aleja de ésta, la rechaza y sustituye en su fantasía el aspecto indeseado por la situación inversa. Así, este mecanismo pertenece a una fase normal del desarrollo infantil, aunque pueda adquirir niveles patológicos. Sin llegar a estos niveles, el niño puede negar lo que le produce displacer de la realidad sin perder su juicio acerca de la misma. Esta autora sostiene que la negación de la realidad constituye una de las motivaciones básicas del juego infantil. La negación se completa por medio de la fantasía, por lo que el niño, ya sea a través de la palabra o de actos, invierte los hechos de la realidad externa.

En este sentido, aunque Cyrulnik (2005) afirma que mecanismos como la negación o la huida hacia adelante permiten adaptarse adecuadamente al entorno, autores como Margalit y Almougy (1991, c.p. Pérez, Ferri, Meliá y Miranda, 2007) alegan que la negación de la propia dificultad puede ser un factor de riesgo interno que aumentan la vulnerabilidad a resultados negativos durante el desarrollo de niños con problemas de aprendizaje.

Berk (1998) plantea que un nivel saludable de negación protegía a niños expuestos a guerras hasta estar preparados para enfrentar la situación, por lo que resalta la importancia de respetar este mecanismo.

Por otro lado, Mazzei y Montoya (1994) en su investigación sobre la pobreza y los pobres en Venezuela, plantean que las personas en estas situaciones utilizan el no permitirse aspirar más o desear cosas mayores. como mecanismo de defensa para, no sufrir por las limitaciones a las cuales la vida los somete.

Ahora bien, para describir las características resilientes que los niños en situación de pobreza poseen para enfrentarse a las situaciones adversas y con el fin de tener un mejor

conocimiento de la población que se estudiará, es importante conocer el desarrollo normal de estos niños, específicamente de los niños de 10 a 11 años.

3.6. Desarrollo esperado en niños de 10 a 11 años

La maduración se refiere a los procesos biológicos que se despliegan a medida que la persona crece. El niño desempeña un papel activo en el proceso mediante la exploración, descubrimiento y selección de soluciones a las demandas de las nuevas tareas. En términos generales, dentro del desarrollo motor conforme mejora la coordinación, los niños aprenden a correr, saltar y trepar y mediante una combinación de práctica y maduración física del cuerpo y del encéfalo, adquieren habilidades motoras cada vez más complejas, como montar bicicleta y nadar. Para los 11 años algunos comienzan a mostrar gran dominio de estas tareas (Clark, 1994, c.p. Morris y Maisto, 2005).

En relación al desarrollo cognoscitivo, según Piaget, éste progresa a través de cuatro etapas. Luego de superar la etapa sensoriomotora y preoperacional, los niños de 7 a 11 años adquieren un pensamiento más flexible, propio de la etapa de las operaciones concretas. Aprenden a considerar más de una dimensión de un problema a la vez y a mirar una situación desde el punto de vista de alguien más. También se vuelven capaces de captar los principios de conservación y adquieren la habilidad de comprender esquemas complejos de clasificación (Morris y Maisto, 2005).

En cuanto al desarrollo emocional, en términos generales se consolidan las emociones auto-evaluativas (culpa, vergüenza, orgullo, entre otras) por la progresiva internalización de las normas sociales y morales. Bennet y Matthews (2000, c.p. Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz, 2002) resaltan el papel de las trasgresiones de normas socio-convencionales, las cuales producen este tipo de emociones. También se producen las emociones contradictorias o ambivalentes y la consolidación de la regulación emocional en función de la situación social, producto de la internalización de las reglas de expresión de las emociones. Además aparece la habilidad de realizar comparaciones sociales, debido a una mayor importancia del grupo de

referencia, al igual que aparece el autoconcepto basado en rasgos y la habilidad de toma de perspectiva social, así como la capacidad de comprender los sentimientos y creencias de los demás (Abe e Izard, 1999, c.p. Palmero y cols., 2002).

Según Munist y cols. (1998) el niño de ocho a once años, se encuentra en la etapa del “niño productor”, teniendo las siguientes características:

- Sus actividades se centran en aprender las habilidades de la vida diaria, en especial las del trabajo escolar.
- Espera tener éxito en su aprendizaje y proyectar una imagen positiva de triunfador.
- Desea tener amigos íntimos, siendo aceptado y aprobado por sus pares.
- Desarrolla tareas individuales y colectivas.
- Poco a poco los pares van teniendo mayor importancia en su vida.
- Si no logra éxito en las empresas comunes, se siente inferior y se vuelve extremadamente susceptible a sus limitaciones.
- Si los cuidadores, maestros y amigos se burlan o le muestran que es incapaz de hacer algo, se sentirá inseguro y comenzará a dudar sobre sus merecimientos de afecto y sobre sus posibilidades de tener éxito en la vida.
- La sobrevaloración de los fracasos puede afectar la autoestima y aminorar el deseo de avanzar.

Es importante tomar en cuenta que al final de esta etapa, con la aparición de los primeros cambios puberales, se puede ver afectada la estabilidad que ha alcanzado el niño. Así, con el comienzo de estos cambios, aparecen modificaciones en la relación del niño con su familia, aumentando los conflictos ya que no quiere ser tratado como niño pequeño pero tampoco como mayor, y al tener cambios emocionales rápidos e inexplicables, pueden pasar de la risa al llanto. Los amigos íntimos van a pasar a tener más privilegios que los padres, y les va a costar más aceptar límites. Todo esto muestra el comienzo de la búsqueda de la propia identidad (Munist y cols., 1998).

Desde el punto de vista psicoanalítico, Freud (1901, 1905, 1908, c.p. Berk, 1999) en su teoría del desarrollo psicosexual planteó que a lo largo del curso de la niñez, los impulsos

sexuales cambian su foco de las regiones del cuerpo. En cada etapa, los padres andan por una línea muy fina entre permitir demasiadas gratificaciones de las necesidades básicas de los hijos y no permitir apenas. Los niños entre los seis y once años, se encuentra en la etapa de latencia, en la cual los instintos sexuales desaparecen y el superyó se desarrolla más. Estos niños van a adquirir valores sociales de los adultos que están fuera de la familia y de sus compañeros de juego del mismo sexo.

IV. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Describir la percepción que tienen los niños en situación de pobreza de la comunidad caraqueña de Antímamo en relación a las situaciones adversas que enfrentan y examinar las características resilientes que poseen.

4.2. Objetivos Específicos

- Describir la percepción y expresión emocional que tienen los niños de su situación socio-económica.
- Conocer la percepción de los padres o representantes en relación a su situación de carencias materiales.
- Determinar si la percepción de las causas de la pobreza se atribuyen a factores internos o externos.
- Conocer cómo los niños caracterizan a una persona pobre.
- Determinar situaciones adversas en su contexto familiar y comunitario.
- Describir la percepción y expresión emocional que tienen de su contexto familiar y comunitario.
- Identificar la negación como mecanismo de defensa utilizado por los niños ante una situación adversa.
- Determinar si el embarazo fue deseado, planificado o aceptado.
- Conocer las relaciones de apego.

- Examinar el concepto que tienen los niños de sí mismo y su capacidad de expresar sentimientos.
- Describir la capacidad introspectiva presente en los niños.
- Identificar conductas independientes en los niños.
- Evaluar la habilidad que poseen los niños para relacionarse con su entorno.
- Identificar las conductas de iniciativa que muestran los niños ante tareas exigentes.
- Determinar si los niños utilizan el humor para ahorrarse sentimientos negativos de forma transitoria.
- Evaluar la capacidad creativa que poseen los niños.
- Describir la conducta moral presente en los niños.
- Determinar la capacidad de pensamiento crítico ante las diversas situaciones que enfrentan los niños.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de Investigación

Según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2006) el presente estudio corresponde a un tipo de investigación no experimental cuantitativa, ya que el objetivo principal es observar el fenómeno tal y cómo se da en su contexto natural, sin la manipulación de las variables. La pobreza y la resiliencia resultan ser fenómenos ya existentes en la población escogida, y no resulta de interés manipularlos sino observarlos tal y cómo se han configurado. El alcance de la investigación es descriptivo, pues el propósito implica evaluar la percepción de la adversidad y especificar las características y rasgos resilientes de estos niños y niñas en condición de pobreza.

5.2. Diseño de la Investigación

Se trata de un diseño transeccional o transversal descriptivo, ya que la recolección de los datos se realizó en un lapso de tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La medición de las dimensiones de estudio se realizó durante un lapso específico de cuatro meses, para luego proceder a la descripción.

5.3. Población

La investigación se llevó a cabo en la Parroquia Antímano de la ciudad de Caracas, en la Unidad Educativa Nacional “Mercedes Limardo”, la cual tiene más de 70 años de fundada y atiende una matrícula de 1.418 estudiantes de educación Básica y 282 de Educación Inicial.

5.4. Muestreo

Para el tipo de investigación definida correspondió un tipo de muestreo no probabilístico, dirigido a seleccionar una muestra de casos-tipos, es decir, niños de la comunidad caraqueña de Antímáno que cumplieran con los criterios descritos a continuación, con el objetivo de obtener riqueza y calidad en la información recolectada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

5.4.1. Criterios de selección de la muestra

Para la selección de los participantes se tomó como criterios de escogencia los siguientes:

- Niños que residían en la comunidad caraqueña de Antímáno desde al menos 6 años y que asistían regularmente a la Unidad Educativa Nacional “Mercedes Limardo”.
- Niños en situación de pobreza pertenecientes al estrato IV o V según el método de Graffar, es decir, con puntuaciones entre 13 y 20 obtenidas a través de dicho método.
- Niños de 10 a 11 años de edad que se encontraban cursando cuarto o quinto grado de educación básica.

5.5. Muestra

De acuerdo a las pautas de Hernández, Fernández y Baptista (2006) la muestra utilizada es de casos-tipo, pues en cuanto al objeto de conocimiento que atañe, no hay mejor fuente de información que los niños en situación de pobreza, quienes viven experiencias adversas y activan mecanismos para afrontarlas. Se prioriza la profundidad sobre la extensión, por lo que es conveniente escoger niños que cumplan con los criterios de la investigación. Se contó entonces con la participación de 7 niños (4 niñas y 3 niños) con edades comprendidas entre 10 y 11 años pertenecientes al colegio U.E.N. “Mercedes Limardo”. El número de sujetos respondió también a la capacidad operativa de recolección y análisis de los datos.

5.5.1. Participantes

En la tabla 3 pueden observarse los datos principales de los participantes, tales como edad, estrato social, enfermedades y observaciones relevantes. Para detalles acerca de la configuración familiar, puede consultarse el anexo 2.

Tabla 3

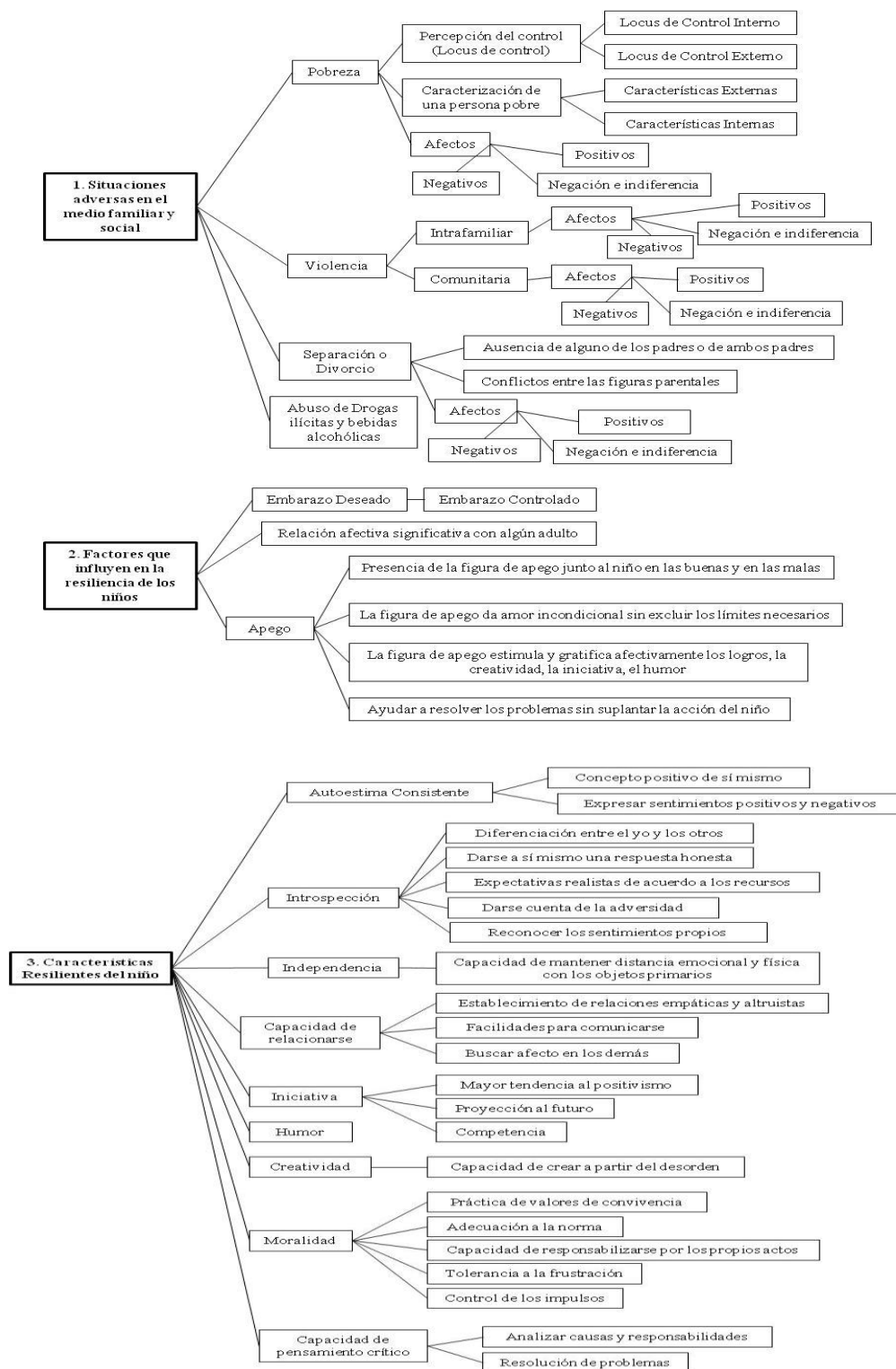
Datos de los participantes

Participantes	Sexo	Edad	Estrato Social	Lugar de Nacimiento	Parto	Enfermedades	Observaciones relevantes
1	Masculino	11	V	Caracas	No asistido	Soplo en el Corazón	Criado por la abuela desde los 6 meses debido a que la madre consumía bebidas alcohólicas. Padre ausente.
2	Masculino	10	IV	Caracas	Natural asistido	Ninguna	Ninguna
3	Masculino	10	IV	Caracas	Natural asistido	Asma y alergias	La separación de los padres cuando tenía 6 años causó gran impacto en él y el resto de la familia.
4	Femenino	10	V	Caracas	Natural asistido	Ninguna	Ninguna
5	Femenino	10	V	Caracas	Natural asistido	Ninguna	Relación distante con el padre
6	Femenino	11	IV	Caracas	Natural asistido	Hepatitis A	Hasta hace seis meses, la familia estuvo viviendo en un refugio.
7	Femenino	11	IV	Caracas	Natural asistido	Asma	Hace un año el padre se muda, por razones de trabajo, a Portugal.

5.6. Dimensiones de estudio

Para la presente investigación se entenderá la resiliencia como un proceso dinámico y recíproco entre el ambiente, que es percibido como significativamente adverso, y la persona; quien afronta, resiste y supera la adversidad al desplegar sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales, logrando adaptarse y proyectarse en el futuro exitosamente.

Tomando en cuenta lo anterior en conjunto con los objetivos de la investigación y las teorías propuestas (Ugalde y cols., 2004; Río y Strasser, 2007; OMS, 2002; Bengoechea, 1992; Melillo, 2004; Musso, 2010; Schiera, 2005 y Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006), a continuación se indican las dimensiones a estudiar (ver figura 1).



Pereyra y Quiñones (2012)

Figura 1. Esquema de las Dimensiones de Estudio

5.6. Técnica de recolección de datos

Las técnicas escogidas para la recolección de los datos siguieron un diseño triangular, con el fin de lograr los objetivos de la investigación. Según Piñuel (2002) el término “triangulación” se utiliza de varias formas, pero principalmente se refiere a la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una misma situación de comunicación. Se trata entonces de la descripción, explicación y evaluación de los contenidos analizados dentro de una investigación a través de una combinación de técnicas, entre ellas el análisis de contenido, como medio de dar validez externa a los datos.

De esta forma, en la presente investigación se utilizaron tres técnicas de recolección de datos que permitieron obtener información consciente por parte de los padres (entrevista semi-estructurada), e información consciente e inconsciente por parte de los niños (entrevista semi-estructurada, dibujo proyectivo H-T-P cromático y sesiones de juego diagnóstico).

5.6.1. Entrevistas semi-estructuradas

En primer lugar, se realizaron las entrevistas semi-estructuradas tanto a los padres como a los niños, pues se consideran un proceso comunicativo que extrae información acerca de descripciones de su mundo con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tiene para ellos la situación de pobreza vivida y las formas de vida que han desarrollado para hacerle frente (Martínez, 2006). La subjetividad directa del producto informativo generado es la principal característica de este tipo de entrevista, es decir, de cómo estos niños actúan y reconstruyen un sistema de representaciones. Se utiliza como medio para entrar en un lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es el vehículo principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Delgado y Gutiérrez, 1999).

5.6.1.1. Procedimiento

Las preguntas fueron construidas a partir de las dimensiones de estudio. Ambos guiones de entrevista, tanto el de padres como el de niños, fue sometido a juicio de cuatro expertos, quienes valoraron la adecuación de las preguntas y el lenguaje utilizado para los fines de la investigación (Ver anexos 3 y 4). Una vez realizadas las correcciones pertinentes, se procedió con la realización de las entrevistas. Se procuró un espacio iluminado, ventilado y con sillas para tales fines. En primer lugar se entrevistó a los padres o representantes, a quienes se les citó y se les envió el consentimiento informado (ver anexo 11) con dos semanas de antelación. En la primera entrevista, se informaba al padre de los objetivos de la investigación, las actividades que el niño realizaría y las garantías que poseía como participante. Luego se procedió a realizar las preguntas pertinentes. La segunda entrevista se efectuó con la finalidad de profundizar en algunos aspectos y explorar otros que por motivos de tiempo, no se exploraron en la primera. Los niños fueron entrevistados siguiendo un procedimiento similar. Cada entrevista fue grabada para su posterior análisis.

5.6.2. Técnica del dibujo proyectivo H-T-P cromático

Como plantea Martínez (2006) las técnicas más usadas se centran en el lenguaje hablado y escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que se piensa y siente, como también para ocultarlo. En consecuencia, se consideran cómo valiosas fuente de información las pruebas de tipo proyectivo. La técnica del dibujo proyectivo H-T-P ha sido ampliamente utilizada en investigación con la finalidad de obtener información acerca de la manera en que un individuo experimenta su yo en relación con los demás y con su ambiente familiar, valiéndose para ello de la proyección de elementos de la personalidad y áreas de conflicto, además es adecuado para utilizarse como técnica en el establecimiento del rapport (Buck y Warren, 2002).

La estructuración mínima de la prueba permite observar cómo el niño actúa ante situaciones de poco control. Se piensa que el dibujo de la persona refleja la adaptación del

individuo en un nivel psicosocial, al tiempo que el dibujo del árbol puede reflejar material conflictivo ya que hay menor temor de revelarse a sí mismo. La utilización del color está asociada a un nivel de experiencia intrapersonal más profundo, por lo que ofrecen un cuadro mucho más rico del niño. Por estas razones, la técnica del dibujo proyectivo H-T-P ha sido ampliamente utilizada en el contexto de la investigación, como medida de la inteligencia (Buck, 1948, c.p. Buck y Warren, 2002) y más comúnmente en el estudio de casos (Healy, 1984, c.p. Buck y Warren, 2002) donde se utiliza como un ejercicio de interpretación y ayuda al conocimiento clínico concerniente al significado de determinadas características del dibujo.

5.6.2.1. Procedimiento

Por todo lo expuesto anteriormente, para fines de la presente investigación se utilizó esta técnica en su versión cromática. Se contó un espacio iluminado que contaba con un escritorio y sillas para la evaluadora y el niño. Sobre el escritorio se dispuso el material de trabajo: colores (rojo, naranja, amarillo, verde, azul, morado, café y negro) hojas y borrador. En primer lugar, se le pidió al niño que nombrara los colores que estaban sobre la mesa y luego se le expresaba la primera consigna “Quiero que hagas el dibujo de una casa. Puedes dibujar el tipo de casa que desees y hazlo lo mejor que puedas. Puedes borrar cuantas veces quieras y tomarte el tiempo que necesites”. Ante cualquier pregunta o duda del niño respecto a la ejecución, se respondía “Como tú quieras hacerlo”. Se registraba el tiempo de latencia, el tiempo de duración, la secuencia del dibujo y cualquier observación acerca de la conducta del niño. Se llevó el mismo procedimiento para el dibujo del árbol y de la persona, usando las consignas “Dibuja un árbol” y “Dibuja una persona”, respectivamente.

5.6.3. Sesiones de Juego Diagnóstico

Según Efron, Fainberg, Kleiner, Sigal y Woscoboinik (2001 c.p. Ocampo, Arzeno, y Piccolo, 2001) la sesión de juego diagnóstico constituye un recurso técnico dentro del proceso psicodiagnóstico e implica la formación de un vínculo transferencial breve que, a través del

establecimiento de un encuadre, permite crear un campo estructurado en función de las variables internas de la personalidad.

5.6.3.1. *Procedimiento*

Siguiendo los planteamientos de Taborda y Toranzo (2002), se llevaron a cabo dos sesiones de juego diagnóstico, de treinta minutos de duración cada una. La ubicación, por factores asociados a las características de la institución educativa, variaba según las condiciones dispuestas. En última instancia, se utilizaron espacios al aire libre, procurando que estos fueran aislados para evitar en la medida de lo posible interrupciones, en los cuales se dispusieron dos escritorios y dos sillas. Aunque diversos autores (Aberastury, 1969; Efron y cols, 2001, c.p. Ocampo, Arzeno, y Piccolo, 2001) recomiendan disponer de una caja abierta con los juguetes, para los fines de la presente investigación se consideró la caja cerrada como un elemento adverso ante la cual los niños debían enfrentarse, observando las respuestas que cada uno dio ante este elemento. Así, en una caja cerrada se colocaron los materiales de juego que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4

Materiales utilizados en las sesiones de juego diagnóstico

Materiales estructurados:		
Familia humana	Tacitas y platos	Pistola
Familia de animales domésticos,	Comida de plástico	Fósforos
Animales salvajes (cocodrilo, pantera, delfín)	Carros y helicópteros	Ludo
Figuras de acción (soldaditos)	Cámara fotográfica	Cartas
Materiales inestructurados		
Legos	Papel tamaño carta de diferentes colores	
Rompecabezas	Agua	Pabilo
Plastilina	Colores	Tijera
Tizas	Sacapuntas	Pega blanca
Acuarelas	Marcadores	

Una vez que se encontraba el niño en el espacio, se le indicaba la siguiente consigna: “En esta caja hay diferentes juguetes para trabajar. Aquí hay materiales como hojas, marcadores y acuarelas. Hoy vamos a hacer lo que tú quieras, eso quiere decir que puedes trabajar con todo lo que tú quieras de esta caja. La única condición es que no puedes romper los juguetes”. Una vez establecida la información, el investigador se limitó a observar las acciones del niño y hacer preguntas asociadas a las mismas. Sólo se intervino en los casos en que:

- Transcurrieran los primeros minutos y el niño mostrara inhibición o rechazo ante el juego. En este caso se repetía la consigna y se animaba al niño a trabajar.
- El niño observaba la caja sin realizar ningún movimiento. El investigador procedía a animarle a que abriera la caja. Si el niño se resistía, el investigador procedía a abrirla el mismo, solicitándole al niño su ayuda.
- El niño invitara al investigador a participar en el juego. Éste se limitaba a seguir las instrucciones del niño.

Cada sesión de juego diagnóstico fue registrada con cámaras de video y grabadores de voz, para proceder con el análisis. Según lo establecido por Efron y cols. (2001, c.p. Ocampo, Arzeno, y Piccolo, 2001) integrar los elementos verbales y preverbales de la sesión de juego diagnóstico permite el análisis comprensivo de la conducta lúdica del niño y debido a la falta de técnicas estandarizadas de análisis, proponen una guía de pautas al igual que West (2000), en las cuales se basa ésta investigación para proceder con la descripción correspondiente (ver anexo 10).

5.7. Técnicas de análisis de datos

Para el procesamiento de los datos recolectados en las entrevistas se utilizará la técnica de análisis de contenido, ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.356) suele utilizarse para: “estudiar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa”.

Como bien lo establecen estos autores, ésta técnica trasciende la simple recolección de datos, consolidándose como un método de investigación que permite hacer inferencias válidas. Se establecieron tres dimensiones de estudio o unidades de análisis: situaciones adversas en el medio familiar o social, factores que influyen en la resiliencia de los niños y características resilientes. Así mismo, se delimitaron las categorías y subcategorías, tanto de asunto o tópico como de valores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Como indica Piñuel (2002) el análisis de contenido es un:

Conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre la condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p. 7).

De esta forma, esta técnica consiste en perfeccionar las descripciones de contenido demasiado aproximativas y subjetivas, para poner de manifiesto objetivamente la naturaleza y las fuerzas relativas de los estímulos que experimenta el sujeto (Bardín, 2002). Teniendo en cuenta esto, se realizó un sistema de codificación para realizar el análisis de contenido cuantitativo de las entrevistas (Ver anexo 5 y 6).

Por otro lado, el análisis de los tres dibujos que conforman la Técnica del dibujo proyectivo H-T-P cromático, consistió en la agrupación de una serie de indicadores dentro de las dimensiones de estudio con base en las teorías de los autores de dicha técnica (Buck y Warren, 2002), y otros autores como Querol y Chaves (2007) en su adaptación y aplicación del Test de la persona bajo la lluvia; y Koppitz (1976) con su técnica de análisis del dibujo de la figura humana en los niños (Ver anexo 7, 8 y 9).

En cuanto a las sesiones de juego, se construyó un registro observacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.374) éste consiste en “un registro sistemático,

cálido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan”. Siguiendo un proceso similar al análisis de contenido, se establecieron las categorías y subcategorías, considerando como base los planteamientos de Efron y cols. (1987) y West (2000). Las frecuencias se registraron para cada unidad de análisis, de 10 minutos de duración cada una (Ver anexo 10). Una vez recolectados y procesados todos los datos, el procedimiento utilizado correspondió a un análisis de distribución de frecuencias y porcentajes.

No obstante, en cada una de las técnicas se tomó en cuenta algunos aspectos clínicos, los cuales, si bien no estaban preconcebidos, resultaron relevantes destacar debido a la frecuencia con la que se presentaron.

5.8. Validez y confiabilidad

En primer lugar, la validez se refiere según Anastasi y Urbina (1998) al grado que un instrumento de medición mide lo que dice medir y cumple con los objetivos deseados. Esto se determina en base a criterios externos, siendo uno de ellos la validez de contenido, que hace referencia a la demostración de que el contenido del instrumento constituye una muestra de la clase de situaciones en las cuales se evaluará a la persona. En este sentido, se llevó a cabo una extensa revisión de fuentes conceptuales que sustentaran al fenómeno de la resiliencia y sus características, a partir de las cuales se construyeron las dimensiones de estudio. Posteriormente, se sometieron al juicio de cuatro expertos en el área de psicología infantil e investigaciones sobre pobreza en Venezuela, quienes valoraron la pertinencia de cada una de las dimensiones con respecto a la medición de la resiliencia.

Tomando en cuenta las consideraciones realizadas, se construyeron los respectivos guiones de entrevistas, los cuales fueron de igual forma sometidos a las revisiones de cuatro expertos en las áreas ya mencionadas, quienes realizaron observaciones en cuanto a la correspondencia de cada elemento con lo que se planteaba medir. Por último, cada uno de los sistemas de codificación, fue valorado por los expertos, quienes determinaron la adecuación de cada ítem en las respectivas categorías y subcategorías. Por todo lo señalado anteriormente, es

posible concluir que las técnicas de recolección de datos poseen validez de contenido, esto es, que los elementos considerados constituyen una muestra representativa de lo que pretenden medir.

En segundo lugar, la confiabilidad es definida en términos sencillos por Anastasi y Urbina (1998) como la consistencia de los valores obtenidos, es decir, que los datos sean confiables implica que sean tanto significativos como reproducibles. Tomando en consideración los tipos de técnicas de recolección de datos, se llevo a cabo el cálculo de la confiabilidad entre codificadores, la cual resultó en 0,91 para el sistema de codificación el análisis de contenido de las entrevistas, en 0,89 para el sistema de codificación del Test del Dibujo Proyectivo H-T-P y en 0,80 para el registro observacional de las sesiones de juego diagnóstico. Por consiguiente, puede concluirse que las técnicas de recolección de datos utilizadas aportan valores que son consistentes entre diferentes codificadores y por tanto reproducibles.

5.9. Ética en la Investigación

La investigación forma parte de las labores que todo psicólogo debe asumir y debe realizarse siguiendo los parámetros que establece el Código de ética del Psicólogo de Venezuela (Federación de psicólogos de Venezuela, 1981) en cuanto a los valores éticos, específicamente lo establecido en los artículos 57, 60 y 61, los cuales hacen referencia a las previsiones que deben tomarse en cuenta al realizar una investigación donde los participantes puedan sentirse comprometidos con la información que suministran.

En este sentido, se realizaron reuniones con el personal directivo de la institución educativa, con el objetivo de explicar los aspectos relacionados con la investigación, tales como propósito, duración y descripción de las actividades y procedimientos a realizar, además de las garantías con las que contaban los niños como participantes. De igual forma, cada representante recibió un formato de Consentimiento informado (Ver Anexo 11) que explicaba los objetivos y las actividades a realizar y en donde, si estaban de acuerdo, autorizaban a sus

representados a participar. Así mismo, antes de iniciar las actividades con los niños, se le explicó a cada uno los mismos aspectos de la investigación, además de las garantías con las que contaban. Se les preguntó si estaban dispuestos a participar y se les entregó de igual forma un formato de consentimiento informado (Ver nexa 12).

VI. RESULTADOS

6.1. Resultados en las entrevistas a los padres o representantes

1. Situaciones adversas en el medio familiar y social

La percepción que los padres o representantes tienen de su situación de pobreza resultó ser variada, ya que las veces que se observó en las entrevistas verbalizaciones que mostraban carencias materiales obtuvieron valores que van desde 2 hasta 14 (ver anexo 13)

La violencia física intrafamiliar, que implica agresiones físicas, como golpes, pellizcos o mordiscos, entre miembros de la familia, según la percepción de los padres o representantes, tuvo valores de 0 a 5 en un 71,4% (5 sujetos) de los casos, a diferencia de un 28,6% (2 sujetos) que reportaron 8 y 12 veces (ver anexo 13).

Por otro lado, la violencia psicológica intrafamiliar, la cual implica agresiones como insultos, descalificaciones, chantajes o amenazas entre los miembros de la familia, obtuvo valores variados que van desde 0 hasta 7. Un 28,6% (2 sujetos) no reportaron evidencias de agresiones psicológicas, mientras que un 71,4% (5 sujetos) reportaron de 1 a 7 veces situaciones de este tipo (ver anexo 13).

Los reportes de los padres o representantes en relación a situaciones de violencia comunitaria, tales como peleas, robos, tiroteos, asesinatos o violaciones sexuales, estuvieron presentes en un 71,4% (5 sujetos) de los casos de 2 a 7 veces, mientras que 28,6% (2 sujetos) manifestó estas situaciones 14 y 28 veces (ver anexo 13).

En relación a la separación o divorcio se encontró que un 28,6% (2 sujetos) no reportaron ausencia física de una o ambas figuras parentales, mientras que 57,1% (4 sujetos) manifestaron dicha ausencia entre 2 y 6 veces, y un 14,3% (1 sujeto) la manifestó 9 veces (ver anexo 13).

No se evidenciaron verbalizaciones en relación a conflictos entre las figuras parentales en un 57,1% (4 sujetos), mientras que un 14,3% (1 sujeto) los mencionó 2 veces y un 28,6% (2 sujetos) los mencionó 3 veces (ver anexo 13).

El uso de drogas o bebidas alcohólicas fue reportado por un 42,9% de los padres o representantes de 1 a 2 veces, mientras que 14,3% lo mencionó 11 veces y el 42,9% restante no lo mencionó (ver anexo 13).

2. Factores que influyen en la resiliencia de los niños

2.1. Embarazo planificado, deseado o aceptado

Un 85,7% de los padres o representantes reportaron que el embarazo no fue planificado ni deseado al inicio de la gestación, sin embargo, en un 57,1% de los casos, se evidenció un proceso de reflexión que culminó con la aceptación del embarazo; y un 85,7% realizó el control prenatal oportuno, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Embarazo deseado, planificado o aceptado

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Embarazo deseado			
Verbalización donde afirme que el embarazo fue planificado y deseado desde el comienzo de la gestación.	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Verbalización donde se evidencie un proceso de reflexión que culmine con la aceptación del embarazo.	No	3	42,9
	Si	4	57,1
Control prenatal			
Verbalización que evidencie un control prenatal oportuno.	No	1	14,3
	Si	6	85,7

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

2.2. Apego

Las veces en las que los padres o representantes reportaron la presencia de las figuras de apego en las buenas y en las malas fue variada, habiendo un 57,1% (4 sujetos) que lo

mencionaron entre 0 y 3 veces; mientras que 28,6% (2 sujetos) lo mencionaron 5 y 6 veces y un 14,3% (1 sujeto) lo reportó 12 veces (ver tabla 6).

Tabla 6

Presencia de la figura de apego junto al niño en las buenas y en las malas

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Presencia de la figura de apego en las buenas y malas	0	1	14,3	14,3
Verbalización donde se evidencie la presencia de la figura de apego tanto en situaciones positivas o agradables, como en situaciones negativas o desagradables.	2	1	14,3	28,6
	3	2	28,6	57,1
	5	1	14,3	71,4
	6	1	14,3	85,7
	12	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Como se observa en la tabla 7, no hubo verbalizaciones que evidenciaran muestras de cariño por parte de las figuras de apego en un 57,1% (4 sujetos) de los casos, mencionándose de 1 a 2 veces en el 28,6% (2 sujetos) y 6 veces en el 14,3% (1 sujeto). Sin embargo, las verbalizaciones que mostraban aplicación de disciplina oportuna y acorde a la acción realizada por el niño, se presentaron de 2 a 5 veces en el 71,4% de los casos (5 sujetos), y de 6 a 7 veces en el 28,6% (2 sujetos).

Tabla 7

La figura de apego da amor incondicional sin excluir los límites necesarios

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Verbalizaciones donde se evidencie muestras de cariño	0	4	57,1	57,1
	1	1	14,3	71,4
	2	1	14,3	85,7
	6	1	14,3	100,0
Verbalización que muestra aplicación de disciplina oportuna y acorde a la acción realizada por el niño.	2	2	28,6	28,6
	4	1	14,3	42,9
	5	2	28,6	71,4
	6	1	14,3	85,7
	7	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

En relación a la estimulación y gratificación afectiva de los logros, la creatividad, la iniciativa y el humor, por parte de las figuras parentales; en un 57,1% (4 casos) no se reportó la misma, mientras que un 28,6% (2 sujetos) lo mencionaron 1 vez y 14,3% (1 sujeto) lo mencionó 6 veces (ver tabla 8).

Tabla 8

La figura de apego estimula y gratifica afectivamente los logros

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Verbalización que muestre evidencias de acciones de cariño o aprecio hacia el niño cuando éste realiza buenas acciones como cumplir metas, tener iniciativa, hacer chistes o bromas, etc.	0	4	57,1	57,1
	1	2	28,6	85,7
	6	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Se encontraron valores variados con respecto a la ayuda para resolver problemas sin suplantar la acción del niño, encontrándose que un 28,6% (2 sujetos) no reportaron dicho apoyo, mientras que un 71,4% (5 sujetos) lo reportaron de 2 a 6 veces (ver tabla 9).

Tabla 9

La figura de apego ayuda a resolver los problemas sin suplantar la acción del niño

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	0	2	28,6	28,6
Verbalización que evidencie su apoyo hacia el niño en actividades que se le dificultan, sin encargarse totalmente de la misma.	2	2	28,6	57,1
	3	1	14,3	71,4
	4	1	14,3	85,7
	6	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

3. Características resilientes del niño

La facilidad del niño para mantenerse lejos físicamente de sus figuras parentales sin presentar signos de ansiedad ante la separación, fue mencionada entre 1 y 3 veces en el 85,7% de los casos (6 sujetos), mientras que no fue mencionada en un 14,3% (1 sujeto). Por otro lado, la realización de tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de ayuda constante,

estuvo presente una vez en un 14,3% (1 sujeto), de 4 a 5 veces en un 42,9% (3 sujetos), y no se mencionó en un 42,9% de los casos (3 sujetos) (ver tabla 10).

Tabla 10

Independencia manifestada por los padres

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios				
Verbalización que evidencie la facilidad del niño para mantenerse lejos físicamente de sus figuras parentales sin presentar signos de ansiedad ante la separación	0	1	14,3	14,3
	1	4	57,1	71,4
	2	1	14,3	85,7
	3	1	14,3	100,0
	0	3	42,9	42,9
Realizar las tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de ayuda constante.	1	1	14,3	57,1
	4	2	28,6	85,7
	5	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Con respecto a la capacidad de relacionarse de los niños, ningún padre reportó evidencias de relaciones interpersonales en las que el niño tenga la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, sin embargo, un 42,9% (3 sujetos) mencionó de 1 a 2 veces conductas de ayuda del niño dirigidas a otros, sin esperar nada a cambio (ver tabla 11).

Tabla 11

Capacidad de relacionarse manifestada por los padres

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Establecimiento de relaciones empáticas				
Verbalizaciones que evidencien relaciones interpersonales en las que el niño tenga la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas.	0	7	100,0	100,0
Conductas altruistas				
Reportes verbales donde describa conductas de ayuda del niño dirigidas a otros, sin esperar retribución	0	4	57,1	57,1
	1	2	28,6	85,7
	2	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

La práctica de valores de convivencia, según la percepción de los padres o representantes, estuvo ausente en 71,4% (5 sujetos), mencionándose una vez en el 28,6% (2 sujetos). La adecuación a la norma de los niños, no fue mencionada por los padres o representantes en el 42,9% de los casos (3 sujetos), mientras que se mencionó de 1 a 2 veces en el 42,9% (3 sujetos), y un 14,3% (1 sujeto) lo mencionó 4 veces (ver tabla 12).

La tolerancia a la frustración en los niños, fue evidenciada en 14,3% de los entrevistados (1 sujeto) 4 veces, 57,1% (4 sujeto) una vez, y un 28,6% (2 sujetos) no lo mencionó. Por otro lado, el control de los impulsos se reportó una vez en el 14,3% de los casos (1 sujeto), encontrándose ausente en el restante 85,7% (6 sujetos) (ver tabla 12).

Tabla 12

Moralidad manifestada por los padres

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Práctica de valores de convivencia				
Verbalización donde se evidencie la capacidad del niño para establecer relaciones interpersonales con los miembros de su familia y comunidad en pro de lograr un ambiente agradable.	0	5	71,4	71,4
	1	2	28,6	100,0
Adecuación a la norma				
	0	3	42,9	42,9
Verbalización que muestre que el niño cumple con las normas que le son impuestas.	1	2	28,6	71,4
	2	1	14,3	85,7
	4	1	14,3	100,0
Tolerancia a la frustración				
Verbalización donde se evidencie que el niño acepta sin problemas circunstancias en las que sus necesidades o deseos no pueden ser satisfechos.	0	2	28,6	28,6
	1	4	57,1	85,7
	4	1	14,3	100,0
Control de los impulsos				
Verbalización en donde el niño ante una situación conflictiva no manifiesta violencia o agresión.	0	6	85,7	85,7
	1	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

6.2. Resultados Entrevistas a los Niños

1. Situaciones adversas

1.1. Pobreza

En las entrevistas a los niños, las verbalizaciones que mostraron carencias materiales obtuvieron resultados variados. El 14,3 % (1 caso) no hizo referencia a ningún tipo de carencia material, mientras que el 57,2% (4 casos) lo reportaron de 1 a 3 veces. Por otro lado, el 28,6% restante mostró valores de 4 a 7 (ver tabla 13).

Tabla 13

Carencias materiales manifestadas por los niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	14.3	14.3
	1	3	42.9	57.1
	3	1	14.3	71.4
	4	1	14.3	85.7
	7	1	14.3	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

En relación al locus de control, que se divide en interno y externo, se obtuvieron los siguientes resultados. Un 71,5% de los casos no hizo ninguna verbalización que aludiera a la capacidad propia de producir cambios en relación a su situación de pobreza, mientras que sólo un 28,6% lo manifestó 1 y 2 veces. Resultados más interesantes se obtuvieron en el locus de control externo, donde ninguno de los niños verbalizó alusiones a la dependencia de instancias estatales para la producción de cambios, e incluso ninguno manifestó injusticia con respecto a su situación de pobreza (ver tabla 14).

Tabla 14

Locus de Control

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Interno				
Verbalizaciones que manifiesten que ellos tienen la capacidad de producir cambios en relación a su situación de pobreza.	0	5	71.4	71.4
	1	1	14.3	85.7
	2	1	14.3	100.0
Externo				
La producción de cambio en relación a su situación de pobreza, depende de instancias	0	7	100.0	100.0
Injusticia con respecto a su situación de	0	7	100.0	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

Por otro lado, la percepción de una persona pobre en relación a características externas o internas obtuvo los siguientes valores. El 57,1% de los niños (4 casos) hizo referencia una vez a características externas como no tener dinero u hogar, mientras que el 42,9% (3 casos) lo hizo de 2 a 3 veces. El 71,4% (5 casos) no hizo referencia a características internas de una persona pobre, sólo el 28,6% (2 casos) realizó una caracterización en base a elementos no tangibles, tal como no ser feliz (ver tabla 15).

Tabla 15

Caracterización de una persona pobre

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	1	4	57.1	57.1
Características físicas o visibles	2	1	14.3	71.4
	3	2	28.6	100.0
Característica abstracta o intangible al describir una persona pobre	0	5	71.4	71.4
	1	2	28.6	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

En relación a los afectos asociados a la situación de pobreza, el 85,7% (6 niños) no manifestó verbalizaciones que aludieran a afectos positivos. En cambio, el 42,9% (3 casos) manifestó al menos una vez experimentar afectos negativos. El 14,3% (1 caso) tuvo dificultades para verbalizar algún tipo de afecto asociado a la situación de pobreza, mientras que ninguno de los participantes reportó considerar ésta situación como normal (ver tabla 16).

Tabla 16

Afectos asociados a la situación de pobreza

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Afectos positivos				
Verbalización o manifestación de afectos positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación o confianza)	0	6	85,7	85,7
	1	1	14,3	100,0
Afectos negativos				
Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción, pesimismo o quejas)	0	4	57,1	57,1
	1	3	42,9	100,0
Negación e indiferencias				
Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros en relación a su situación de pobreza	0	6	85,7	85,7
	1	1	14,3	100,0
Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a su situación de pobreza.	0	7	100,0	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

1.2. Violencia

1.2.1. Violencia Intrafamiliar

Otra de las situaciones adversas a considerar, la violencia intrafamiliar, tanto física como psicológica, obtuvo valores variables en la muestra. Un 14,3% (1 caso) no hizo referencia a agresiones físicas. Un 57,2% (4 niños) lo manifestó de 1 a 4 veces, mientras que un 28,3% (2 niños) reportó agresiones física 5 y 9 veces. En cuanto a las agresiones psicológicas, un 28,3% (2 casos) no realizó ninguna verbalización, un 42,9% (3 niños) lo manifestó de 1 a 3 veces, mientras que el 28,3% (2 niños) restante lo mencionó 4 y 8 veces (ver tabla 17).

Tabla 17

Violencia intrafamiliar manifestada por los niños

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Física				
Verbalización del niño sobre agresiones físicas (Golpes, pellizcos, mordiscos, etc.) entre miembros de la familia	0	1	14.3	14.3
	1	2	28.6	42.9
	3	1	14.3	57.1
	4	1	14.3	71.4
	5	1	14.3	85.7
	9	1	14.3	100.0
Psicológica				
Verbalización del niño sobre agresiones psicológicas (insultos, descalificaciones, chantaje, amenazas, etc.) entre miembros de su familia	0	2	28.6	28.6
	1	1	14.3	42.9
	2	1	14.3	57.1
	3	1	14.3	71.4
	4	1	14.3	85.7
	8	1	14.3	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

En relación a los afectos asociados a la violencia intrafamiliar, el 100% (7 niños) no manifestó verbalizaciones que aludieran a afectos positivos. En cuanto a los afectos negativos, el 71,4% (5 niños) manifestó 2 veces una vez experimentar estos afectos y el 28,6% (2 niños) mostró 2 verbalizaciones. En ninguno de los participantes se evidenció dificultad para expresar los afectos o expresión de normalidad en cuanto a la violencia intrafamiliar (ver tabla 18).

Tabla 18

Afectos asociados a la violencia intrafamiliar

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Afectos positivos				
Verbalización o manifestación de afectos positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, entre otros).	0	7	100.0	100.0
Afectos negativos				
Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza, quejas somáticas, entre otros).	0	5	71.4	71.4
	2	2	28.6	100.0
Negación e Indiferencia				
Dificultad en los niños para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros	0	7	100.0	100.0
Manifestación de normalidad en cuanto a situaciones violentas intrafamiliares	0	7	100.0	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

1.2.2. Violencia Comunitaria

Por otro lado, la violencia comunitaria estuvo presente en todos los casos. El 28,6% (2 niños) hizo alusión a hechos violentos en la comunidad 1 y 2 veces, mientras que un 42,9% (3 casos) lo mencionó de 5 a 7 veces. Por último, el 28,6% restante (2 niños) reportó 10 veces hechos violentos o delictivos en la comunidad (ver tabla 19).

Tabla 19

Hechos violentos o delictivos manifestados por los niños que tengan lugar en la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	14.3	14.3
	2	1	14.3	28.6
	5	1	14.3	42.9
	6	1	14.3	57.1
	7	1	14.3	71.4
	10	2	28.6	100.0

Datos obtenidos de las entrevistas de los niños

Los afectos asociados a la violencia comunitaria obtuvieron resultados variables en la muestra. Si bien ninguno de los participantes manifestó experimentar afectos positivos, un 71,4% (5 casos) reportó de 1 a 2 veces experimentar afectos negativos, mientras que el 28,6% (2 casos) restante verbalizó 3 y 6 veces afectos negativos en relación a este tipo de violencia.

En ninguno de los casos se observó una tendencia a negar o normalizar la situación de violencia comunitaria (ver tabla 20).

Tabla 20

Afectos relacionados con la violencia comunitaria

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Positivos				
Verbalización o manifestación de afectos positivos	0	7	100,0	100,0
Negativos				
	1	3	42,9	42,9
	2	2	28,6	71,4
Manifestación de afectos negativos	3	1	14,3	85,7
	6	1	14,3	100,0
Negación e indiferencia				
Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros	0	7	100,0	100,0
Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a estas situaciones	0	7	100,0	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

1.3. Separación y divorcio

Ante la situación de separación o divorcio de los padres, que implica ausencia de alguna de las figuras parentales y conflictos entre estas figuras, ninguno de los niños manifestó algún tipo de afecto positivo, al igual que un 42,9% (3 niños) que no hizo alusión a experimentar ningún afecto negativo. Un 42,9% (3 niños) lo mencionó 1 y 2 veces, mientras que el 14,3% restante (1 niño) reflejó 4 verbalizaciones (ver tabla 21). Por otro lado, 71,4% (5 casos) no mostró dificultades para expresar afectos en relación a la situación de separación o divorcio de los padres, mientras que en un 28,6% restante (2 niños) se observó en una 1 y 2 ocasiones, así como la manifestación de normalidad en 28,6% de los casos (ver tabla 21).

Tabla 21

Afectos ligados a la separación o divorcio de los padres

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Positivos				
Manifestación de afectos positivos	0	7	100,0	100,0
Negativos				
	0	3	42,9	42,9
Manifestación de afectos negativos	1	2	28,6	71,4
	2	1	14,3	85,7
	4	1	14,3	100,0
Negación e indiferencia				
	0	5	71,4	71,4
Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros	1	1	14,3	85,7
	2	1	14,3	100,0
Manifestación de normalidad en cuanto a la separación, divorcio o conflictos entre las figuras parentales	0	5	71,4	71,4
	1	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

1.4. Drogas y bebidas alcohólicas

En relación al uso de drogas y bebidas alcohólicas, este tópico no fue mencionado por el 57,1% de los participantes. El 48,6% restante (3 niños) lo mencionó de 1 a 3 veces, mientras que el 14,3% hizo mención 5 veces (ver tabla 22).

Tabla 22

Manifestaciones de los niños referentes al consumo de drogas o bebidas alcohólicas por parte de miembros de la familia o comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	57,1	57,1
	1	1	14,3	71,4
	3	1	14,3	85,7
	5	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

2. Factores que influyen en las características resilientes de los niños.

De las situaciones adversas a las que pueden estar expuestos estos niños, corresponde ahora los factores que influyen en las características resilientes. En cuanto al apego, la preferencia por algún adulto con el que se posea una relación cercana fue manifestada por el 57,2% de los participantes. El 42,9% restante (3 casos) no reportó alguna relación significativa de este tipo (ver tabla 23).

Tabla 23

Preferencia del niño por algún adulto específico de su entorno con el que posea una relación cercana

		Porcentaje		
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
Válidos	0	3	42,9	42,9
	1	3	42,9	85,7
	2	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

2.1. Apego

En cuanto al apego, en el 28,6% de los niños no se evidenció la presencia de la figura de apego tanto en situaciones agradables como en situaciones desagradables; un 57,1% mencionó la presencia de esta figura una vez, mientras que el 14,3% restante lo mencionó 2 veces. Además, 71,4% (5 niños) no manifestó recibir cariño de sus figuras de apego, en cambio todos los casos reportaron al menos una vez recibir disciplina oportuna. Sin embargo, 71,4% (5 niños) mencionó en una oportunidad recibir muestras de aprecio cuando hacían algo bien. Por último, 28,6% no manifestó recibir apoyo de las figuras de apego en actividades que se le dificulten, un 57,2% mostró valores de 1 y 2, mientras que el 14,3% (1 niño) lo mencionó 3 veces (ver tabla 24).

Tabla 24

Apego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
				acumulado
Verbalización donde se evidencie la presencia de la figura de apego tanto en situaciones agradables como desagradables	0	2	28,6	28,6
	1	4	57,1	85,7
	2	1	14,3	100,0
Verbalizaciones donde se evidencie muestras de cariño por parte de la figura de apego	0	5	71,4	71,4
	1	2	28,6	100,0
	1	1	14,3	14,3
Verbalización que muestre la aplicación de disciplina oportuna y acorde a la acción realizada	2	1	14,3	28,6
	3	2	28,6	57,1
	4	3	42,9	100,0
	0	2	28,6	28,6
Verbalización que muestre evidencias de acciones de cariño o aprecio cuando realiza buenas acciones	1	5	71,4	100,0
	0	2	28,6	28,6
Verbalización que evidencie el apoyo de su figura de apego en actividades que se le dificultan, sin encargarse totalmente de la misma	1	2	28,6	57,1
	2	2	28,6	85,7
	3	1	14,3	100,0
	0	2	28,6	28,6

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3. Características resilientes

3.1. Autoestima consistente

En cuanto a las características resilientes de los niños, como se observa en la tabla 25, el 57,1% (4 niños) no utilizó palabras positivas para describirse a sí mismos, un 28,6% utilizó una palabra positiva, mientras que el 14,3% (1 niño) mencionó 4 palabras positivas para referirse a sí mismo. Por otro lado, la subcategoría “expresar sentimientos” mostró resultados variados. Un 28,6% (2 niños) expresó sentimientos en 3 oportunidades, otro 28,6% 4 y 5 veces, mientras que el 42,9% restante lo hizo 7 y 12 veces.

Tabla 25

Autoestima consistente manifiesta en las entrevistas a los niños

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Concepto positivo de sí mismo				
El niño se describe a sí mismo utilizando palabras positivas (cualidades, habilidades, destrezas).	0	4	57,1	57,1
	1	2	28,6	85,7
	4	1	14,3	100,0
Expresar sentimientos				
El niño logra expresar y diferenciar sus sentimientos positivos (felicidad) y negativos (tristeza, enojo).	3	2	28,6	28,6
	4	1	14,3	42,9
	5	1	14,3	57,1
	7	1	14,3	71,4
	12	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.2. Introspección

El 100% de los casos logra diferenciarse a sí mismo de los otros. En relación a la diferenciación de sentimientos, un 71,4% de los participantes no mostró verbalizaciones que sugirieran la capacidad de diferenciar sus sentimientos de los sentimientos de otros; el 28,6% restante (2 niños) lo manifestó 3 y 5 veces (ver tabla 26).

Tabla 26

Diferenciarse a sí mismo de los otros

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Diferenciación entre yo y los otros				
Verbalización donde se evidencia diferenciación entre su persona y los otros	Si	7	100,0	100,0
Diferenciar sentimientos				
Verbalización en donde se observe su capacidad para diferenciar sus sentimientos de los sentimientos de los demás.	0	5	71,4	71,4
	3	1	14,3	85,7
	5	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

En la categoría de “Darse a sí mismo una respuesta honesta”, el 42,9% de los participantes (3 niños) identificó sus errores o debilidades en una y dos ocasiones; un 28,6% (2 niños) lo hizo 3 veces y el 28,6% restante lo hizo 6 veces (ver tabla 27).

Tabla 27

Darse a sí mismo una respuesta honesta

Válidos				Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
	1	1	14,3	14,3
	2	2	28,6	42,9
	3	2	28,6	71,4
	6	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

Como se observa en la tabla 31, un 71,4% de los participantes no manifestó verbalizaciones que sugirieran expectativas realistas de acuerdo a los recursos, mientras que un 28,6% lo hizo una sola vez (ver tabla 28).

Tabla 28

Expectativas realistas de acuerdo a los recursos

Válidos				Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
	0	5	71,4	71,4
	1	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

En la categoría “Darse cuenta de la adversidad” mostró valores variados, ya que un 28,6% no manifestó verbalizaciones de las que se infieran un reconocimiento de los problemas y dificultades que enfrentan. Un 57,1% (3 niños) mostró de 1 a 3 valores, mientras que el 28,6% restante (2 niños) obtuvo valores de 4 y 6 (ver tabla 29).

Tabla 29

Darse cuenta de la adversidad

Válidos				Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
	0	2	28,6	28,6
	1	1	14,3	42,9
	2	1	14,3	57,1
	3	1	14,3	71,4
	4	1	14,3	85,7
	6	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

En cuanto a reconocer los sentimientos propios, cuyos resultados se observan en la tabla 30, se obtuvieron valores variados. Un 28,6% (2 niños) reconoció los sentimientos que le generaban determinadas situaciones 4 y 5 veces, otro 28,6% (2 niños) lo hizo en 6 y 7 oportunidades, mientras que el 42,9% de los participantes en 10 y 13 ocasiones.

Tabla 30

Reconocer los sentimientos propios

Válidos		Porcentaje		
		Frecuencia	Porcentaje	acumulado
	4	1	14,3	14,3
	5	1	14,3	28,6
	6	1	14,3	42,9
	7	1	14,3	57,1
	10	2	28,6	85,7
	13	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.3. Independencia

En relación a la independencia, la capacidad de mantener distancia emocional y física de las figuras parentales sin mostrar signos de ansiedad pudo evidenciarse una vez en el 42,9% de los participantes, mientras que en el 57,1% se evidencio en 2 y 3 ocasiones (ver tabla 34). Además, 14,3% (1 niño) no realiza tareas escolares y actividades del hogar sin requerir supervisión constante. El 57,2% mencionó hacerlo 1 y 2 veces, mientras que el 28,6% (2 niños) lo mencionó en 3 ocasiones (ver tabla 31).

Tabla 31

Capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios

Distancia emocional y física	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	
			Porcentaje	acumulado
Verbalización que evidencia su facilidad para mantenerse lejos físicamente de sus figuras parentales sin presentar signos de ansiedad ante la separación.	1	3	42,9	42,9
	2	1	14,3	57,1
	3	3	42,9	100,0
	0	1	14,3	14,3
Realizar las tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de supervisión constante.	1	1	14,3	28,6
	2	3	42,9	71,4
	3	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.4. Capacidad para relacionarse

En cuanto a esta categoría, la capacidad de establecer relaciones empáticas no estuvo presente en el 57,1% de los participantes, surgió una vez en el 28,1% (2 niños) y 3 veces en el 14,3% restante (1 niño). Por otro lado, pudieron observarse conductas altruistas sólo en 28,6% de los casos; no obstante, sí surgieron verbalizaciones que manifestaban ayuda a otros sin esperar retribución en todos los participantes: en 14,3% surgió una vez; en el 42,9% (3 niños) se manifestó 2 veces; el 28,9% obtuvo valores de 5 y 6, mientras que el 14,3% restante lo reportó 5 veces (ver tabla 32).

En relación a la facilidad para comunicarse, se obtuvieron resultados variados. No se reflejó ésta facilidad en 28,6%; en otro 28,6% se evidenció una vez; en cambio, pudo manifestarse en el 42,9% (3 niños) al obtener valores de 12 a 24. Por último, la búsqueda de afecto, no se observaron manifestaciones espontáneas de afecto hacia las evaluadoras ni verbalizaciones que sugirieran estas manifestaciones hacia miembros de su familia en el 85,7% de los casos (ver tabla 32).

Tabla 32

Capacidad de relacionarse evidenciada en las entrevistas a los niños

Relaciones empáticas				Porcentaje
	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	acumulado
	0	4	57,1	57,1
Verbalización que evidencien su capacidad para ponerse en el lugar de otras personas al momento de relacionarse.	1	2	28,6	85,7
	3	1	14,3	100,0
Conductas altruistas				
	0	5	71,4	71,4
Observar en el niño conductas de ayuda hacia las evaluadoras o hacia otros sin incitación y sin esperar retribución.	1	1	14,3	85,7
	3	1	14,3	100,0
	1	1	14,3	14,3
Verbalizaciones donde manifieste haber asistido a otros sin esperar nada a cambio.	2	3	42,9	57,1
	5	1	14,3	71,4
	6	1	14,3	85,7
	9	1	14,3	100,0
Facilidad para comunicarse				
	0	2	28,6	28,6
Verbalizaciones que sean espontaneas y ricas en calidad y contenido, sin haber requerido de sugestión.	1	2	28,6	57,1
	12	1	14,3	71,4
	15	1	14,3	85,7
	24	1	14,3	100,0
Bsucar afecto en los demás				
Observar en el niño manifestaciones espontáneas de afecto hacia las evaluadoras.	0	6	85,7	85,7
	6	1	14,3	100,0
Verbalización que evidencie manifestaciones espontáneas de afecto hacia sus familiares o personas cercanas.	0	6	85,7	85,7
	1	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.5. Iniciativa

En la categoría de iniciativa, se evidenció la identificación de los aspectos positivos de la adversidad una vez en el 28,6% de los participantes, 2 veces en otro 28,6% y 5 veces en un 14,3% (1 caso). Además, un 57,1% mostró en una ocasión tener metas a futuro, mientras que el 42,9% restante mencionó esta proyección en dos ocasiones (ver tabla 33).

Tabla 33

Iniciativa evidenciada durante las entrevistas a los niños

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mayor tendencia al positivismo	0	2	28,6	28,6
Verbalización en donde identifique, sin inducción, los aspectos positivos de la adversidad.	1	2	28,6	57,1
	2	2	28,6	85,7
	5	1	14,3	100,0
Proyección al futuro				
El niño reporta indicios de metas a futuro (lo que quiere ser cuando se grande).	1	4	57,1	57,1
	2	3	42,9	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.6. Humor

En la tabla 34 pueden observarse los resultados obtenidos en la categoría de humor. Sólo en un 28,6% (2 niños) no se observó agrado o risas ante bromas realizadas por las evaluadoras o situaciones que se presentaran en el ambiente; se observó en una ocasión en el 14,3% (1 niño), mientras que en el 57,2% (4 niños) se evidenció 2 y 3 veces. Por otro lado, sólo 28,6% (2 niños) realizaron chistes o bromas durante la entrevista.

Tabla 34

Humor

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Manifestaciones en las que el niño exprese agrado o risas en relación a bromas o chistes realizados por las evaluadoras o a situaciones que se presenten en el ambiente.	0	2	28,6	28,6
	1	1	14,3	42,9
	2	3	42,9	85,7
	3	1	14,3	100,0
Verbalización que evidencie chistes o bromas realizadas por el niño.	0	5	71,4	71,4
	1	1	14,3	85,7
	2	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

3.7. Moralidad

En la categoría de moralidad, no se evidenció un reconocimiento de las propias fallas y las consecuencias de éstas en el 57,1% de los participantes (4 niños). Por otro lado, la tolerancia a la frustración no se manifestó en un 14,3% (1 niño). Un 57,1% lo verbalizó una vez, mientras que el 28,6% lo hizo 3 y 4 veces. Se observó una actitud calmada y abierta ante la entrevista en el 57,1% de los participantes (4 niños), al tiempo que en 71,4% hubo una ausencia de gestos que denotaran disgusto o rechazo. En cuanto al control de los impulsos, sólo 28,6% (2 casos) lo manifestaron en 1 y 2 ocasiones (ver tabla 35).

Tabla 35

Moralidad manifiesta en las entrevistas a los niños

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Capacidad de responsabilizarse por los propios actos	0	4	57,1	57,1
El niño reconoce y acepta sus fallas y asume sus consecuencias.	1	1	14,3	71,4
	2	2	28,6	100,0
Tolerancia a la frustración				
Verbalización donde se evidencie que el niño acepta sin problemas circunstancias en las que sus necesidades o deseos no pueden ser satisfechos, o donde se evidencie la capacidad del niño de postergar gratificaciones.	0	1	14,3	14,3
	1	4	57,1	71,4
	3	1	14,3	85,7
	4	1	14,3	100,0
Se observa en el niño una actitud calmada y abierta ante la entrevista.	Si	4	57,1	57,1
	No	3	42,9	100,0
Ausencia de gestos que denoten disgusto o rechazo (fruncir la boca o el ceño).	Si	5	71,4	71,4
	No	2	28,6	100,0
Control de impulsos				
Verbalización que evidencie la no manifestación de violencia o agresión ante una situación conflictiva.	0	5	71,4	71,4
	1	1	14,3	85,7
	2	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de las entrevistas a los niños

6.3. Resultados de la técnica del dibujo proyectivo H-T-P cromático

1. Situaciones adversas en el medio familiar y social

Los indicadores de los dibujos que hacen referencia a situaciones adversas vividas por los niños, no se presentaron en su mayoría como se observa en la tabla 36, sin embargo, un 71,4% (5 niños) dibujaron nubes en los dibujos, lo que sugiere una presencia de ansiedad generalizada; y un 42,9% (3 niños) dibujaron únicamente un plano de la casa, haciendo

referencia a posibles conflictos graves en el hogar. El predominio del color naranja y amarillo para dibujar la casa, que se observó en 2 de los niños (ver anexo 15), muestra que éstos utilizan la casa como una forma para defenderse del medio hostil.

Tabla 36

Situaciones adversas en el medio familiar y social

	Válidos Frecuencia Porcentaje				Válidos Frecuencia Porcentaje		
Presencia de Nubes ^A	No	2	28,6	Indicación de movimiento, como el techo volando, los muros derribándose ^B	No	7	100,0
	Si	5	71,4				
Presencia de lluvia ^A	No	5	71,4	Humo asciende de la chimenea y se dirige hacia un lado ^B	No	5	71,4
	Si	2	28,6		Si	2	28,6
Énfasis en la dimensión horizontal de los muros en relación con la vertical ^B	No	7	100,0	Ventanas o paredes de color amarillo ^B	No	7	100,0
Mostrar los cuatro lados de la casa al mismo tiempo ^B	No	6	85,7	Corteza dibujada meticulosamente y con mucho esmero ^C	No	7	100,0
	Si	1	14,3				
Dibujar únicamente un plano de la casa ^B	No	4	57,1	Copa aplanada ^C	No	6	85,7
	Si	3	42,9		Si	1	14,3

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol

2. Factores que influyen en las características resilientes de los niños

2.1. Relación significativa con algún adulto

Con respecto a la relación significativa con algún adulto, se muestra en la tabla 37 que un 57,1% (4 niños) dibujaron el sol, por lo que se evidencia la presencia de una autoridad adulta, controladora o de apoyo parental, que posiblemente fije los límites necesarios. Un 42,9% (3 niños) dibujaron el árbol con un tamaño proporcional entre el ramaje y el tronco, lo que muestra satisfacción de las necesidades básicas.

Tabla 37

Relación significativa con algún adulto

	Válidos Frecuencia Porcentaje		
Dibujar el sol ^A	No	3	42,9
	Si	4	57,1
Presencia de una chimenea con tamaño acorde a la casa y sin énfasis ^B	No	6	85,7
	Si	1	14,3
tamaño proporcional entre el ramaje y el tronco ^C	No	4	57,1
	Si	3	42,9

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol

2.2. Apego

En relación al apego, 71,4% (5 niños) no utilizaron el color rojo en cualquier área no convencional del dibujo, lo que indica ausencia de demanda de afecto y hechos hostiles; 85,7% (6 niños) no dibujaron la puerta de la casa abierta, indicando necesidad de afecto satisfecha; 71,4% (5 niños) no dibujaron el tronco con una base amplia que se angosta a poca distancia arriba de la base, lo que indica ausencia de un ambiente temprano carente de afecto y estimulación sana; por último, 71,4% (5 niños) dibujaron la boca de la persona acorde a la figura, lo que, de igual forma, muestra una afectividad satisfecha; sin embargo, 85,7% (6 niños) no dibujaron chimenea, lo que muestra ausencia de relaciones calurosas en el hogar (ver tabla 38).

Tabla 38

Apego manifiesto en el H-T-P

	Válidos		
	Frecuencia	Porcentaje	
Ausencia de la utilización del color rojo en cualquier área no convencional del dibujo ^A	No	2	28,6
	Si	5	71,4
Ausencia de la puerta abierta ^B	No	1	14,3
	Si	6	85,7
Ausencia de una chimenea desproporcionadamente pequeña ^B	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Ausencia de una base amplia que se angosta a poca distancia arriba de la base ^C	No	2	28,6
	Si	5	71,4
boca acorde a la figura ^D	No	2	28,6
	Si	5	71,4

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3. Características resilientes de los niños

3.1. Autoestima consistente

En los indicadores que se relacionan con autoestima consistente se encontró que en un 85,7% (6 niños) hubo ausencia de borrado, lo que se relaciona con una ausencia de incertidumbre, auto insatisfacción, indecisión, ansiedad, descontrol, agresividad o conflicto; un 71,4% (5 niños) no utilizó el borde del costado de la página como línea para el muro lateral de la casa, lo que hace referencia a una ausencia de inseguridad y constricción; todos los niños

dibujaron asimétricamente la casa, lo que implica nuevamente una ausencia de inseguridad; de igual forma, todos los niños orientaron la persona hacia el frente, sin colocar los brazos extendidos en ángulo recto con respecto al tronco, lo que muestra ausencia de rigidez e intransigencia; por último, 85,7% (6 niños) no dibujaron los ojos de la persona sin pupilas, lo que hace referencia a una ausencia de infantilismo (ver tabla 39).

Tabla 39

Autoestima consistente evidenciada en el H-T-P

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje		Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de la utilización del color sólo en el contorno. ^A	No	4	57,1	Tronco de tamaño normal acorde con el resto del dibujo ^C	No	3	42,9
	Si	3	42,9		Si	4	57,1
Utilizar el color verde en un área no convencional del dibujo. ^A	No	7	100,0	Hombros firmemente hechos, de igual tamaño, sin enmiendas ni tachaduras o borrados. ^D	No	5	71,4
	Si	0	0,0		Si	2	28,6
Ausencia de la utilización del color naranja en un área no convencional. ^A	No	4	57,1	Piernas anchas ampliamente apoyadas y de tamaño acorde con la figura. ^D	No	6	85,7
	Si	3	42,9		Si	1	14,3
Ausencia de borrado. ^A	No	1	14,3	Pies bien apoyados en el suelo. ^D	No	6	85,7
	Si	6	85,7		Si	1	14,3
Emplazamiento en el centro de la hoja. ^A	No	4	57,1	Calzado bien apoyado en el suelo y proporcionado al cuerpo. ^D	No	5	71,4
	Si	3	42,9		Si	2	28,6
Ausencia del uso del borde del costado de la página como línea para el muro lateral de la casa. ^B	No	2	28,6	Orientación de la persona hacia el frente, sin tener los brazos extendidos en ángulo recto con respecto al tronco. ^D	Si	7	100,0
	Si	5	71,4				
Ausencia de dibujo simétrico (dos chimeneas, dos puertas, dos ventanas) ^B	Si	7	100,0	Ausencia de ojos sin pupilas. ^D	No	1	14,3
	No	0	0,0		Si	6	85,7
Ausencia de líneas de contorno inadecuadas o débiles en el techo o muros. ^B	No	3	42,9				
	Si	4	57,1				

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3.2. Independencia

La independencia se evidenció en 71,4% (5 niños) al no utilizar los márgenes de la hoja, y en todos los caso (100%) al no usar líneas redondeadas o curvas. De igual forma, la ausencia de una fuerte necesidad de dependencia se encontró en todos los niños, al no dibujar montañas al fondo del dibujo de la casa y al no dibujar puertas demasiado grandes (ver tabla 40).

La ausencia de dependencia materna se observó en todos los niños, los cuales no colocaron una línea base convexa en el dibujo del árbol, ni dibujaron senos grandes y acentuados en la persona; y en un 85,7% (6 niños) al no dibujar ojos sin pupilas en la persona. 85,7% (6 niños) no dibujó la boca redondeada en la persona, y un 71,4% (5 niños) no colocó botones en la figura humana, lo que implica una ausencia de pasividad, dependencia, inmadurez e infantilismo (ver tabla 40).

Tabla 40

Independencia manifiesta en el H-T-P

	Válidos				Válidos		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		
No utilizar los márgenes de la hoja. ^A	No	2	28,6	Ausencia de ojos sin pupilas. ^D	No	1	14,3
	Si	5	71,4		Si	6	85,7
Ausencia de líneas redondeadas o curvas. ^A	Si	7	100,0	Ausencia de boca redondeada. ^D	No	1	14,3
					Si	6	85,7
Ausencia de montañas al fondo. ^B	Si	7	100,0	Ausencia de senos grandes y acentuados. ^D	Si	7	100,0
Ausencia de puertas demasiado grandes. ^B	Si	7	100,0	Ausencia de botones. ^D	No	2	28,6
					Si	5	71,4
Ausencia de manzanas en el árbol. ^C	No	4	57,1	Piernas largas y simétricas, sin llegar a ser extremadamente largas. ^D	No	7	100,0
	Si	3	42,9				
Ausencia de una línea base convexa. ^C	Si	7	100,0	Pies de tamaño proporcional al cuerpo. ^D	No	4	57,1
					Si	3	42,9

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3.3. Capacidad para relacionarse

En relación a la capacidad de los niños para relacionarse, como se muestra en la tabla 38, 85,7% (6 niños) no utilizaron el color marrón para delinear, lo que señala ausencia de timidez. Un 71,4% (5 niños) no realizaron imágenes pequeñas, un 71,4% (5 niños) no dibujaron ni escalones ni caminos en la casa, un 71,4% (5 niños) no dibujaron la casa de perfil, y un 85,7% (6 niños) no dibujaron bolsillos en la persona; todo esto indica ausencia de introversión, sentimientos de inadecuación, de inseguridad y aislamiento (ver tabla 41).

Por último, un 71,4% (5 niños) dibujó la cabeza de la persona en primer lugar, acentuándola ligeramente y haciéndola proporcionada dándole alguna forma más que un círculo, y todos los niños (100%) dibujaron la persona al mismo nivel del observador; lo que

implica una adecuada capacidad para establecer relaciones interpersonales y apertura a las relaciones (ver tabla 41).

Tabla 41

Capacidad de relacionarse inferida en el H-T-P

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje		Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de la utilización del marrón para delinear. ^A	No	1	14,3	Presencia de ramas extendidas ^C	No	6	85,7
	Si	6	85,7		Si	1	14,3
Ausencia de imagen pequeña ^A	No	2	28,6	Dibujar hojas en el árbol. ^C	No	7	100,0
	Si	5	71,4		Dibujar la cabeza de primer lugar, acentuarla ligeramente y hacerla proporcionada dándole alguna forma más que un círculo. ^D	No	2
Puerta de tamaño adecuado al dibujo. ^B	No	3	42,9	Si	5	71,4	
	Si	4	57,1	Dibujar el rostro de segundo lugar, después del marco de referencia. ^D	No	3	42,9
Presencia de ventanas en cantidad y tamaño adecuado en relación con el dibujo, y sin detalles. ^B	No	3	42,9	Si	4	57,1	
	Si	4	57,1	Ojos de tamaño adecuado, abiertos, con pupilas acorde al dibujo. ^D	No	4	57,1
Ausencia de escalones y caminos ^B	No	2	28,6	Si	3	42,9	
	Si	5	71,4	Brazos de tamaño y forma adecuados a la figura, flexibles y relajados; que no sean cortos, largos, extendidos, pegados al cuerpo, en forma de jarra o en la espalda. ^D	No	4	57,1
Ausencia de puertas pequeñas ^B	No	3	42,9	Si	3	42,9	
	Si	4	57,1	Ausencia de manos pequeñas, grandes, imprecisas u omisión. ^D	No	4	57,1
La casa no se encuentra de perfil ^B	No	2	28,6	Si	3	42,9	
	Si	5	71,4	Ausencia de bolsillos. ^D	No	1	14,3
Ausencia de la ventana de la sala más pequeña que las demás. ^B	No	7	100,0	Si	6	85,7	
				La persona es dibujada al mismo nivel del observador. ^D	No	1	14,3
Ventanas con cortinas, contraventanas o persianas. ^B	No	4	57,1	Si	7	100,0	
	Si	3	42,9				
Ausencia de árboles o arbustos ^B	No	3	42,9				
	Si	4	57,1				

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3.4. Iniciativa

Dentro de los indicadores que se relacionan con la iniciativa del niño, se encontró que 85,7% (6 niños) no ubicó los dibujos al lado izquierdo del punto medio de la hoja, lo que muestra ausencia de regresión y rumiación sobre el pasado. En todos los niños (100%) no se observó pérdida de hojas en el árbol, ni ramas caídas, lo que señala que no hay pérdida de las habilidades para enfrentar las presiones ambientales. Un 85,7% (6 niños) mostraron su deseo de maduración al hacer el dibujo de la persona de mayor edad que la de ellos. Y por último,

71,4% (5 niños) cumplieron con los indicadores evolutivos de la figura humana, esperados para su edad (ver tabla 42).

Tabla 42

Iniciativa evidenciada en el H-T-P

	Válidos Frecuencia Porcentaje				Válidos Frecuencia Porcentaje		
Dibujo que no se encuentre ubicado al lado izquierdo del punto medio de la hoja. ^A	No	1	14,3	Hacer el dibujo de la persona de mayor edad a la del evaluado. ^D	No	1	14,3
	Si	6	85,7		Si	6	85,7
Dibujo ubicado a la derecha del punto medio de la hoja. ^A	No	6	85,7	Orientación de la persona hacia la derecha. ^D	No	7	100,0
	Si	1	14,3				
Ausencia de humo en la chimenea que indique que el viento está soplando de derecha a izquierda. ^B	No	5	71,4	Ausencia de pies descalzos. ^D	No	3	42,9
	Si	2	28,6		Si	4	57,1
Asimetría en las ramas, no exagerada. ^C	No	6	85,7	Brazos anchos. ^D	No	6	85,7
	Si	1	14,3		Si	1	14,3
Movimiento o viento evidente. ^C	No	7	100,0	Indicadores evolutivos de acuerdo a la edad. ^D	No	2	28,6
	Si	7	100,0		Si	5	71,4
No hay pérdida de hojas en el árbol, ni se caen las ramas. ^C	Si	7	100,0				

^A Todos los dibujos ^B Dibujo de la casa ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3.5. Creatividad

Los indicadores de creatividad no se presentaron contundentemente en los niños, sin embargo, un 42,9% (3 niños) no utilizaron línea pesada ni empastada, y un 42,9% (3 niños) utilizaron elementos en el dibujo que superaran lo esperado para su edad (ver tabla 43).

Tabla 43

Creatividad manifiesta en el H-T-P

	Válidos Frecuencia Porcentaje		
Presión débil y ejecución con velocidad y simplificación. ^A	No	5	71,4
	Si	2	28,6
Ausencia de línea pesada y empastada, con poco apoyo sobre la hoja, sin dejar relieve. ^A	No	4	57,1
	Si	3	42,9
Uso novedoso del color. ^A	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Presencia de elementos en el dibujo que superen lo esperado para la edad del niño. ^A	No	4	57,1
	Si	3	42,9

^A Todos los dibujos

3.6. Moralidad

En relación a la moralidad, según se muestra en la tabla 41, 85,7% (6 niños) cumplieron las normas establecidas durante la ejecución de los dibujos, evidenciando tolerancia a la frustración. Todos los niños (100%) no dibujaron enredaderas en el tronco del árbol, ni dibujaron la persona con cintura avispa, lo que hace referencia a un control sobre los impulsos. También se muestra ausencia de tendencias opositoras, ya que un 85,7% (6 niños) no dibujaron el árbol en forma de cerradura, y todos los niños (100%) no dibujaron la persona de perfil (ver tabla 44).

Tabla 44

Moralidad inferida en el H-T-P

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje		Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia del color fuera de los contornos. ^A	No	5	71,4	Ausencia de ramas en dos dimensiones que no se cierran en el extremo. ^C	No	4	57,1
	Si	2	28,6		Si	3	42,9
Ausencia de rotación de la hoja. ^A	No	3	42,9	Ausencia de árbol en forma de cerradura. ^C	No	1	14,3
	Si	4	57,1		Si	6	85,7
El niño cumple las normas establecidas durante la ejecución de los dibujos. ^A	No	1	14,3	Ausencia de ramas sin sombreado. ^C	No	5	71,4
	Si	6	85,7		Si	2	28,6
El niño no cambió de posición la hoja al realizar los dibujos. ^A	No	4	57,1	Cuello de la persona adecuado a la figura. ^D	No	4	57,1
	Si	3	42,9		Si	3	42,9
El punto medio de la imagen se aleja hacia la derecha del punto medio de la hoja. ^A	No	6	85,7	Ausencia de cintura avispa. ^D	Si	7	100,0
	Si	1	14,3				
Ausencia de líneas repasadas, tachaduras o líneas incompletas. ^A	No	3	42,9	Extremidades simétricas ^D	No	5	71,4
	Si	4	57,1		Si	2	28,6
Dibujar el sol de manera espontánea. ^A	No	3	42,9	Persona no dibujada de perfil. ^D	Si	7	100,0
	Si	4	57,1				
Ausencia de enredaderas en el tronco del árbol. ^C	Si	7	100,0				

^A Todos los dibujos ^C Dibujo del árbol ^D Dibujo de la persona

3.7. Capacidad de pensamiento crítico

Por último, en relación a la capacidad de pensamiento crítico, todos los niños (100%) utilizaron líneas rectas en los dibujos, mostrando fuerza, vitalidad y capacidad de análisis; y de igual forma, todos (100%) mostraron facilidad para comenzar los dibujos, lo que hace referencia a una capacidad para resolución de problemas y espontaneidad (ver tabla 45).

Tabla 45

Capacidad de pensamiento crítico evidenciado en el H-T-P

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Utilizar líneas rectas. ^A	Si	7	100,0
Facilidad para comenzar los dibujos. ^A	Si	7	100,0
Ramas bidimensionales y sombreados dibujados parcialmente, así como ramas presentadas por un sombreado fácil y rápido. ^C	No	7	100,0

^A Todos los dibujos ^C Dibujo del árbol

6.4. Resultados sesiones de Juego Diagnóstico

En principio, la caja con juguetes cerrada que se dispuso frente a los infantes generó diversas reacciones. Dos de ellos, observaron la caja con curiosidad, pidieron autorización para abrirla y procedieron a hacerlo para explorar lo que contenía. En tres de los casos, los niños observaron la caja sin mostrar intención de querer abrirla, por lo que la evaluadora intervenía y les animaba a hacerlo. Por último, dos de los participantes se negaron a abrir la caja por sí mismos, incluso ante la insistencia de la evaluadora, por lo que ésta procedió a abrirla y a explorar los juguetes para animar al niño a hacer lo mismo (ver anexo 16).

1. Situaciones adversas en el medio familiar y social

El juguete elegido para el primer contacto resultó ser inestructurado para el 85,7% de los participantes, lo que facilitó la posibilidad de expresión por parte de estos niños. Sólo 14,3% (1 niño) escogió juguetes estructurados, lo que puede sugerir evitación a que la experiencia resulte invasiva (ver tabla 46).

Tabla 46

Juguete elegido para el primer contacto

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Juguetes inestructurados	6	85.7
	Estructurados	1	14.3

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

Así, en relación a los juguetes inestructurados, se observó un mayor uso de las acuarelas y tizas para dibujar, evidenciándose un predominio de representaciones de paisajes estereotipados en la mayoría de los dibujos, tales como montañas, playas, entre otros (ver anexo 17). De esta tendencia puede inferirse cierta resistencia a producir contenidos más profundos y con mayor carácter simbólico.

1.1. Pobreza

1.1.1. Sentimientos de negación o indiferencia

En cuanto a los sentimientos de negación e indiferencia ante la situación de pobreza, en 42,9% (3 niños) se observó la modificación de lo displacentero de su realidad a través del juego, construyendo por ejemplo casas amplias con patio y piscina. En cambio, en 57,1% (4 niños) no se observó esta modalidad de juego (ver tabla 47).

Tabla 47

Modificación de lo displacentero de su realidad de pobreza

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	4	57.1
	Si	3	42.9

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

1.2. Violencia intrafamiliar

1.2.1. Sentimientos de negación e indiferencia

Los sentimientos de negación asociados a la violencia intrafamiliar se manifestaron en 14,3% de los participantes, en cuyo juego se observó la identificación con la figura agresora en algún objeto que se relacione con la dinámica familiar, mientras que en un 85,7% (6 niños) no se observó tal identificación. Por otro lado, se evidenciaron acciones violentas o agresivas en el niño que tuvieran como escenario el ambiente familiar en sólo 28,6% (2 niños) (ver tabla 48).

Tabla 48

Violencia intrafamiliar inferida en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Observar en el juego identificación con la figura agresora (objeto que se relacione con un miembro de la familia).	No	6	85.7
	Si	1	14.3
Observar acciones violentas o agresivas en el juego del niño que tengan como escenario el ambiente familiar.	No	5	71.4
	Si	2	28.6

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

1.3. Violencia Comunitaria

1.3.1. Sentimientos de negación e indiferencia

Los sentimientos de negación asociados a la violencia comunitaria se evidenciaron en 14,3% de los participantes, en cuyo juego se observó la identificación con la figura agresora, mientras que en un 85,7% (6 niños) no se observó tal identificación. Por otro lado, no se observaron acciones violentas o agresivas que no tuvieran como escenario el ambiente familiar (ver tabla 49).

Tabla 49

Sentimientos de negación e indiferencia asociados a la violencia comunitaria

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Observar en el juego identificación con la figura agresora (objeto que no se relacione con un miembro de la familia).	No	6	85.7
	Si	1	14.3
Observar acciones violentas o agresivas en el juego del niño que no tengan como escenario el ambiente familiar	No	7	100.0

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

En relación a los sentimientos de negación e indiferencia asociados la situación de violencia, no se observó en ninguno de los participantes la modificación de lo displacentero de su realidad a través del juego (ver tabla 50).

Tabla 50

Modificación de lo displacentero de su realidad de violencia

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	7	100.0

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

1.4. Separación y divorcio de los padres

1.4.1. Sentimientos de negación e indiferencia

Ahora bien, los sentimientos de negación e indiferencia ante la situación de separación o divorcio de los padres se manifestaron en 14,3% de los participantes, en cuyo juego se observó la modificación de lo displacentero de su realidad, simulando familias con ambos padres, quienes realizaban actividades juntos como jugar. No se observó ésta modalidad de juego en 57,1% de los participantes (ver tabla 51).

Tabla 51

Modificación de lo displacentero de su realidad de conflicto o separación de las figuras parentales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	6	85.7
	Si	1	14.3

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2. Características resilientes

2.1. Autoestima consistente

En cuanto a las características resilientes, se pudo evidenciar que el 85,7% de los participantes (6 niños) une piezas de legos o de rompecabezas para formar algo, de lo que se puede interpretar partes del yo que pueden integrarse para formar algo nuevo (Ver tabla 52).

Tabla 52

Autoestima consistente evidenciada en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Une piezas de legos o de rompecabezas para formar algo	No	1	14.3
	Si	6	85.7

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.2. Introspección

En relación a la introspección, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 53, se observó que el 57,1% de los participantes no asumió ni adjudicó roles en forma dramática durante el juego, mientras que un 42,9% sí lo hizo. Además, un 57,1% (4 casos) no utilizó el rompecabezas como actividad principal durante la sesión, mientras que el 42,9% restante sí lo hizo. Por último, el 57,1% no demolió las creaciones que ejecutaban a partir de los juguetes de construcción, mientras que el 42,9% restante sí lo hizo. Esto podría sugerir cierta capacidad introspectiva, al menos en la mitad de los participantes, ya que estos elementos sugieren la elaboración de situaciones traumáticas y la búsqueda de un sentido de lo que sucede (West, 2000).

Tabla 53

Introspección inferida durante el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Asumir y adjudicar roles en forma dramática.	No	4	57.1
	Si	3	42.9
Utilizar los rompecabezas como la actividad principal.	No	4	57.1
	Si	3	42.9
Demoler creaciones a partir de los juguetes de construcción.	No	4	57.1
	Si	3	42.9

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.3. Independencia

En la categoría de independencia se encontró que el 100% de los participantes logra desplazarse armónicamente, con adecuada percepción del espacio, ejecutando movimientos según su deseo y necesidad (ver tabla 54).

Tabla 54

Desplazamiento armónico, con adecuada percepción del espacio y ejecución de movimientos según deseo o necesidad

Válidos		Frecuencia	Porcentaje
	Si	7	100.0

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.4. Capacidad para relacionarse

En la categoría capacidad de relacionarse, el 71,4% establece contacto con el observador, haciéndole comentarios o incluyéndolo en el juego, mientras que el 28,6% no hizo este contacto. Incluso, en 71,4% de los participantes (5 casos) no se observaron en el juego relaciones entre personajes que mostraran conductas de ayuda o una relación positiva. Por último, sólo un 14,3% (1 caso) expresó por sí mismo sus ideas recurriendo en poca medida a los juguetes como medio de expresión (ver tabla 55).

Tabla 55

Capacidad de relacionarse observada en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
El niño es capaz de establecer interacción con el observador, haciéndole comentarios o incluyéndolo en el juego.	No	2	28.6
	Si	5	71.4
Observar en el juego relaciones entre personajes en donde muestren conductas de ayuda o una relación positiva.	No	5	71.4
	Si	2	28.6
Que el niño exprese por sí mismo sus ideas recurriendo en poca medida a un juguete como medio de comunicación.	No	6	85.7
	Si	1	14.3

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.5. Iniciativa

En primer lugar, el tiempo de latencia para comenzar a jugar, no fue mayor a 10 minutos en el 85,7% de los participantes, mientras que un 14,3% (1 caso) excedió este límite de tiempo (ver tabla 56).

Tabla 56

Tiempo de latencia para comenzar a jugar no mayor a 10 minutos

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	1	14.3
	Si	6	85.7

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.5.1. Competencia

En cuanto a la competencia, 57,1% mostró unidades coherentes de juego. En un 28,6% (2 niños) se observaron modalidades de juego con esbozos de reglas establecidos, mientras

que en 71,4% restante no se observó dicha modalidad. Además, el 85,6% no atribuyó roles explicitados y cercanos a la realidad durante la sesión, lo cual es de esperarse en algunos casos debido al momento evolutivo. Sólo un 14,3% (un niño) mostro conciencia de la alteración de la regla. Un 85,6% no dramatizó durante la sesión; no obstante, un 71,4% de los niños utilizó símbolos y en 57,1% de estos se observó una distancia considerable entre el significante y el significado, lo que es de esperarse por el desplazamiento (ver tabla 57).

Tabla 57

Competencia

		Frecuencia	Porcentaje
Unidad coherente (posee un principio, un desarrollo y un fin).	No	3	42,9
	Si	4	57,1
Se encuentran establecidos los esbozos de reglas	No	5	71,4
	Si	2	28,6
Pueden atribuir roles explicitados y cercanos a la realidad	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Sentido mutuo y conciencia de la alteración de la regla	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Pueden dramatizar.	No	6	85,7
	Si	1	14,3
Utilización de Símbolos.	No	2	28,6
	Si	5	71,4
Distancia considerable entre el significante y el significado.	No	3	42,9
	Si	4	57,1

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.5.1.1. Plasticidad

En relación a la plasticidad, que forma parte de la competencia, se observó en 42,9% de los niños la expresión de fantasías similares por medio de distintos mediatizadores, lo cual sugiere cierta riqueza de recursos yóicos para expresar distintas situaciones. Además, en un 28,6% se observó la expresión de varias fantasías con varios mediatizadores como modalidad de juego, mientras que en el 28,6% restante no se observó la expresión de fantasías, lo que puede sugerir aislamiento y control obsesivo (ver tabla 58).

Tabla 58

Plasticidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Expresión de la misma fantasía o defensa por medio de distintos mediatizadores	3	42,9
	Varias fantasías con varios mediatizadores	2	28,6
Perdidos	Sistema	2	28,6

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.6. Creatividad

En la creatividad, se observó que el 57,2% de los participantes (4 niños) accionó los elementos de su entorno para lograr los fines propuestos. En un 14,3% por cierto de estos la nueva configuración creada se acompañó de una expresión de sorpresa y satisfacción. Además, un 57,2% (4 niños) jugó con elementos desestructurados (legos, acuarelas, entre otros) para construir objetos estructurados (ver tabla 59).

Tabla 59

Creatividad manifiesta en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
El niño acciona los elementos de su entorno para lograr los fines propuestos.	No	3	42,9
	Si	4	57,1
La nueva configuración tiene una connotación de sorpresa y le acompaña una expresión de satisfacción.	No	6	85,7
	Si	1	14,3
El niño juega con elementos desestructurados, logrando construir objetos concretos y estructurados.	No	3	42,9
	Si	4	57,1

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.7. Moralidad

En la moralidad se evidenció que un 71,4% de los niños se ubico en el rol inherente a la actividad de juego, aceptando el encuadre temporo-espacial establecido, sugiriendo cierta tolerancia a la frustración. Además, aceptaban la consigna y sus limitaciones, enfrentando las dificultades de la actividad. Por otro lado, el 57,1% reaccionó adecuadamente ante la finalización de la tarea, no intentando prolongarla. Por último, el 100% de los niños no mostró reacción agresivas o explosivas manifiestas durante la sesión de juego (ver tabla 60).

Tabla 60

Moralidad inferida en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
El niño tiene posibilidad de ubicarse en su rol y aceptar el rol del observador y aceptación del encuadre temporo-espacial con las	No	2	28,6
	Si	5	71,4
El niño acepta la consigna y sus limitaciones, enfrenta las dificultades inherentes a la actividad que se propone realizar.	No	2	28,6
	Si	5	71,4
Reacciona adecuadamente ante la finalización de la tarea.	No	3	42,9
	Si	4	57,1
El niño no muestra reacciones explosivas o agresivas manifiestas.	Si	7	100,0

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

2.8. Capacidad de pensamiento crítico

Para finalizar, la capacidad de pensamiento crítico pudo inferirse a través de la modalidad de acercamiento a los juguetes. Un 42,9% de los participantes (3 niños) se tomó un tiempo previo para estructurar en campo y luego desarrollar una actividad, mientras que el 57,1% restante no lo hizo. Además, sólo el 28,6% (2 niños) mostraron una disposición a proyectar sus fantasías y conflictos, buscando soportes que las vehiculizaran y realizando nuevas búsquedas si las formas anteriores no lograban simbolizar. El 71,4% restante no mostró ésta disposición (ver tabla 61).

Tabla 61

Capacidad de pensamiento crítico inferida en el juego

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Modalidad de acercamiento a los juguetes donde el niño se tome un tiempo previo para estructurar el campo y luego desarrollar una actividad.	No	4	57,1
	Si	3	42,9
Busca en el entorno soportes que vehiculicen sus fantasías y conflictos, realiza nuevas búsquedas si las formas anteriores no logran simbolizar	No	5	71,4
	Si	2	28,6

Datos obtenidos de las sesiones de juego de los niños

VII. DISCUSIÓN

Todo niño en algún momento de su vida ha tenido que enfrentarse a situaciones que superan sus recursos, sin embargo, ante cualquier pronóstico negativo logran superarse e incluso salir fortalecidos. Este fenómeno tan complejo y controversial, es el que la presente investigación se propuso abordar, buscando así por un lado, examinar la percepción que tienen los niños en situación de pobreza de la comunidad caraqueña de Antímano en relación a la adversidad y, por otro lado, describir las características que poseen para afrontarla; las cuales son catalogadas como resilientes.

Los resultados obtenidos en relación a la situación de pobreza de los niños muestran en primer lugar que la percepción que tienen tanto los padres como sus hijos de sus carencias materiales es variada, a pesar de pertenecer todos a los estratos IV o V del método Graffar modificado (Méndez, 1999). Se observó entonces cierta dificultad en la mayoría para expresar los afectos en relación a su situación, siendo solo tres los que manifestaron afectos negativos.

Esto pudiese sugerir que los niños, en su mayoría, podrían utilizar la negación como mecanismo de defensa, perjudicando su comportamiento resiliente, ya que, como lo plantean Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) éste inicia con un reconocimiento de la adversidad, para así escoger la respuesta adecuada. La propensión a utilizar la negación puede ser una alternativa para modificar lo displacentero de su realidad de pobreza, a través de la fantasía, como mostraron tres de los niños en las sesiones de juego; tendiendo entonces a escenificar casas de gran tamaño, bien equipadas, con muchos cuartos y patios. Sin embargo, esta modalidad de juego podría ser también una forma de obtener lo que desean, y no poseen, a través de de la fantasía.

En relación a la percepción del control, sólo dos de los niños manifestaron tomar acciones en relación a su situación de pobreza, tales como realizar labores por las que recibían algún pago o ahorrar. El resto de los participantes pareciera tener un locus de control interno limitado y lo que resulta aún más llamativo, no manifestaron ser de instancias más capaces la responsabilidad de generar cambios en este aspecto. Pudiese inferirse, tal y como lo establecen Ugalde y cols. (2004) que, la mayoría de estos niños, al tener fallas en el locus de control

interno, no logran comprender su situación de pobreza y pudiesen tender a reconocer en sí poca o ninguna capacidad de incidir sobre su entorno. Se aprecia entonces cierta resignación, ya que ni las instancias de fuerza mayor ni ellos mismos, llevan a cabo modificaciones, creando un círculo vicioso donde pareciera que el pobre seguirá siendo pobre.

Ahora bien, en cuanto a la caracterización de una persona pobre, se observó una predominancia de características externas, lo cual concuerda con los hallazgos encontrados por Amar y cols. (2001), quienes determinaron que los niños entre diez y quince años presentan un nivel de pensamiento poco realista, concreto y centrado en los aspectos más visibles. Por consiguiente, los infantes con este tipo de pensamiento tienden a no llevar a cabo acciones para modificar sus problemas de pobreza, como se evidencia en los participantes de la investigación.

La pobreza fue, en primer lugar, la situación adversa que la presente investigación se planteó estudiar. No obstante, se consideraron también otros posibles eventos negativos que pueden surgir en la vida de los niños. Así, se tomó en cuenta la violencia como uno de los factores que, aunque está íntimamente relacionado con las clases sociales más necesitadas, no es exclusiva de éstas (Sanmartín, 2008). Se encontró entonces, que tanto la violencia intrafamiliar como comunitaria están presentes en la mayoría de estos niños, tanto desde su propia perspectiva, como desde la perspectiva de sus padres o representantes.

En relación a la violencia intrafamiliar, en sólo uno de los niños no se manifestó la violencia física, mientras que en dos no se evidenciaron signos de violencia psicológica. Por lo tanto, en el resto, están presentes éstas dos formas de violencia intrafamiliar, ya sea en mayor o menor medida. Los padres o representantes parecieran recurrir frecuentemente al maltrato físico y psicológico como vía para disciplinarlos y castigarlos, por lo que resulta interesante cómo sólo dos de los niños expresaron afectos negativos. Se pudiese asumir entonces que los niños tienden a normalizar a nivel explícito las situaciones de violencia que viven en su hogar, aunque de manera implícita, los resultados obtenidos en el Test del Dibujo Proyectivo H-T-P confirman la presencia de cierta conflictividad.

Por otro lado, en comparación a la violencia intrafamiliar, la violencia comunitaria estuvo presente en todos los casos. Además, no se evidenció en ninguno la tendencia a negar o

normalizar estos hechos, en su lugar, todos expresaron afectos negativos. Esto pudiese confirmar que la violencia comunitaria resulta ser una de las situaciones adversas más reconocidas y significativas. De acuerdo a Morrison y Loreto (1999) los niños podrían ser más propensos a desarrollar comportamientos violentos dentro y fuera del hogar debido a que suelen presenciar abusos crónicos en su comunidad, tales como tiroteos, asesinatos, hurtos, consumo de drogas y bebidas alcohólicas, siendo esto último un factor de riesgo al cual se exponen estos niños frecuentemente (Werner y Smith, 1992).

A pesar de que la violencia se evidencia tanto en el hogar como en la comunidad, los niños tienden a utilizar la “casa” como su defensa ante el mundo hostil externo, tal como se observó en los dibujos; de esta forma, la casa vendría siendo para los niños su refugio, ya que la mayoría reportó replegarse a sus hogares como medida preventiva o cuando se presentaban tiroteos o persecuciones. Este mecanismo, aunque natural en cualquier ser humano, resulta interesante interpretar a la luz de los resultados obtenidos en relación al afecto hacia la violencia intrafamiliar, ya que puede que los infantes estén negando en cierta medida lo adverso de esta violencia, para conservar su hogar como un sitio seguro donde se sientan protegidos de la hostilidad externa.

Las separaciones y divorcios entre las figuras parentales son eventos con implicaciones psicológicas en la vida de los niños, tal como lo señala Bengoechea (1992). Se encontraron estos eventos en cinco de los participantes, donde la figura parental ausente resultó ser siempre el padre biológico, en contraste con la madre biológica que, aún cuando en dos de los casos no se encargaba de la crianza debido a que este rol lo asumían abuelos u otros familiares, participaba de alguna forma en la misma. Blackburn (1991, c.p. Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla, 1997) indica que en familias que viven en condiciones de pobreza, es frecuente que la madre deba trabajar horas extras, con el fin de satisfacer las necesidades básicas del niño, colocándolo en manos de cuidadores.

La ausencia marcada del padre pudiese explicar por qué no se reportaron conflictos parentales. Tal como lo expresó una de las niñas durante su entrevista Vb niña 4: *“Es que como aquí nadie tiene marido nadie se pelea”* (ver anexo 14). A pesar de esto, la dinámica observada en el hogar, donde la familia es extensa, pudiese fungir como un factor protector

que pone a disposición de estos niños redes de apoyo y contacto afectivo más cercano (Castro, Saavedra y Saavedra, 2010). Aunque es importante considerar, como señala España (2004) que la familia es la principal agencia de socialización moderna del país, siendo “La típica” familia perteneciente al modelo de una sociedad moderna, estable en la relación de los padres y que reporta raigambre para sus miembros, la que aporta a sus hijos mayores garantías de tener actitudes modernas.

Se observó además que estos niños tienden a negar los afectos asociados a la separación de sus padres, defendiéndose entonces de una situación que pudiese percibirse como adversa. Esto coincide con los planteamientos de Camara y Resnick (1988 c.p. Arch, 2010) quienes han demostrado que niños de padres divorciados, a pesar de no estar expuestos a conflictividad, sin duda sufren consecuencias psicológicas.

En términos generales, aunque se evidenció cierta tendencia a negar los afectos asociados a las situaciones adversas, los resultados observados en la Técnica del Dibujo Proyectivo H-T-P confirman que existen situaciones en la vida de éstos niños que les producen ansiedad.

Ahora bien, existen ciertos factores externos que influyen en el desarrollo de las características resilientes de los niños, que inician incluso desde el momento de la concepción, en el espacio psíquico de la madre cuando ésta lo acepta y lo nombra (Melillo, 2004). En relación a esto se encontró que no hay planificación ni deseo inicial por parte de la mayoría de las madres, aunque sí se evidenció un control prenatal oportuno que en cierta forma hace referencia a la aceptación del embarazo y por ende de la venida al mundo del niño.

A pesar de la presencia de violencia intrafamiliar y la ausencia de figuras parentales, como se mencionó anteriormente, la mayoría manifestó preferencia por algún adulto del entorno con el que poseía una relación cercana, lo cual sugiere que a pesar de todas las situaciones adversas, al menos la mitad de estos niños pudiese contar con algún adulto para apoyarse, lo cual resulta vital para la conformación del apego (Melillo, 2004).

Así, Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla (1997) le otorgan al apego un papel importante en la adquisición de características resilientes, ya que sólo se adquieren en medios ambientes

protegidos. En primer lugar, la percepción de los niños de la figura de apego en las buenas y en las malas no coincide con la percepción de los padres o representantes, ya que los primeros no parecieran percibir este apoyo aún cuando se evidencia cierta intención por parte de las figuras parentales para proporcionárselo.

En segundo lugar, aun cuando no se observó una presencia marcada de muestras de cariño por parte de las figuras parentales, cuando estas surgen, parecen estar condicionadas a las buenas acciones del niño. Así, las figuras de apego no muestran afecto constante pero sí imparten disciplina, pudiendo ser percibidas por los niños como controladoras, lo que se muestra al colocar espontáneamente el sol en los dibujos. De esta forma, Musso (2010) señala la importancia de la figura parental para el desarrollo de los niños, ya que aquellos que perciben un control a través del afecto de sus madres, tienden a presentar un mayor comportamiento hiperactivo, mientras que los niños que perciben el control hostil de sus padres tienden a tener una menor capacidad de planificación.

No obstante, resultaron llamativos los hallazgos encontrados en los dibujos, los cuales sugieren que estos niños tienen satisfecha su necesidad de afecto. Por consiguiente, podría inferirse que, a pesar de no recibir las muestras de cariño que se esperarían de la figura de apego, el sólo hecho de “nombrarlo” como plantea Melillo (2004) e impartir disciplina, pareciera ser suficiente.

Lo señalado anteriormente hace referencia a ciertos factores protectores externos con los que cuentan estos niños, los cuales pudieron favorecer el desarrollo de factores internos que les ayudasen a superar los efectos de circunstancias desfavorables. El primero de ellos, considerado por Melillo (2004) el pilar fundamental, es la autoestima. Ésta se vio comprometida en los participantes ya que no expresaron un concepto positivo de sí mismos, lo que no correlaciona con lo esperado para su edad, pues, según Abe e Izard (1999, c.p. Palmero y cols., 2002) para este momento evolutivo debería aparecer el autoconcepto basado en rasgos. No obstante, la utilización de piezas de lego para formar algo durante las sesiones de juego sugiere que estos niños pudiesen percibir, al menos, su yo como integrado (West, 2000)

Las dificultades para expresar un concepto positivo de sí mismo pudiese entenderse a la luz de lo encontrado en relación al apego, pues la autoestima consistente surge del cuidado

afectivo proporcionado por un adulto significativo, el cual debe ser “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible (Melillo, 2004). En su lugar, estos niños viven bajo un ambiente de violencia intrafamiliar, tanto física como psicológica, que pudiese afectar su autoestima, sufrimiento y trauma (Grisolía, 2008).

Sin embargo, a pesar de tener fallas en la conformación de un concepto positivo de sí mismos, estos niños mostraron tener la capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos. Además, no muestran tener signos de inseguridad, de acuerdo a lo proyectado en los dibujos. Así, pareciera que la presencia de un adulto significativo les proporciona cierta contención, por lo que se sienten seguros, sin dudar acerca de su merecimiento de afecto y sus posibilidades de éxito en la vida (Munist y cols., 1998).

En relación a la introspección, segunda característica resiliente, encontramos que, si bien los infantes logran en su totalidad diferenciarse de los otros, cinco de ellos presentaron dificultades a la hora de diferenciar sus sentimientos de los de los demás, aun cuando se evidenció que todos, en mayor o menor medida, logran identificar el sentimiento que le genera determinada situación. Así, al tener la capacidad para describir, expresar en palabras y darle una etiqueta verbal correcta a las emociones, los niños muestran evidencias de poseer una conciencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La introspección, como plantea Melillo (2004), es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta; encontrándose que los niños tienen la capacidad para identificar sus errores o debilidades y manifestar las verdaderas intenciones de sus acciones. Esto puede explicarse por la presencia de figuras parentales que imparten disciplina, y que en conjunto con la etapa psicosexual de latencia en la que se encuentran, producen la adquisición de valores sociales por parte de los adultos o amigos, desarrollando el superyó (Freud, c.p. Berk, 1999) y dando cierta solidez a su autoestima (Melillo, 2004).

La mayoría de los niños no mostraron tener expectativas realistas de acuerdo a sus recursos, siendo éste un factor protector que contribuye a desarrollar la resiliencia. Esto puede que produzca una falta de motivación para involucrarse en actividades que incrementen sus recursos y destrezas, que les permitan entonces, tener las herramientas para superar las

situaciones difíciles y salir enriquecidos y fortalecidos frente a ellas tal como propone Fiorentino (2008).

Además, como parte de la introspección está el darse cuenta de la adversidad, viéndose que cinco de los niños reconocen libremente los problemas o dificultades a los que se enfrentan. Teniendo en cuenta los resultados en relación al afecto, se observó que la violencia comunitaria es, presuntamente, la situación adversa que los niños reconocen como tal. En consecuencia, pudiesen ser capaces de reconocer rápidamente la situación de riesgo y hacerse preguntas difíciles de responder con sinceridad (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006). Tal es el caso de uno de los niños, quien durante la entrevista manifestó cierta preocupación en relación a esta problemática, Vbniño1: *“Que eso también puede suceder con mi familia (refiriéndose a un asesinato)”* (ver anexo 14).

Por otro lado, la capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios es conocida por Melillo (2004) como independencia. Así, tanto los padres o representantes como los propios niños señalaron poseer esta capacidad sin presentar signos de ansiedad de separación, al igual que la realización de tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de supervisión constante, lo cual resulta una forma eficaz de enfrentar la vida que llevan, donde como se mencionó anteriormente, el padre es ausente y la madre pasa la mayor parte del día trabajando. Por consiguiente, como se evidenció en las entrevistas, algunos de los niños pasan mucho tiempo solos en casa, trasladándose solos al colegio, encargándose de los oficios del hogar e incluso del cuidado de hermanos menores.

Estos resultados concuerdan con el contenido implícito inferido de los dibujos y de las sesiones de juego, donde se pudo observar que todos niños logran desplazarse armónicamente y con adecuada percepción del espacio, ejecutando movimientos según su deseo o necesidad, además de no evidenciarse elementos que sugieran dependencia materna y pasividad. Esta independencia serviría para tomar distancia del medio social adverso y de familias violentas, logrando protegerse y mantenerse al margen de la situación (Kalbermatter, Goyeneche y Heredia, 2006).

A pesar que los niños son independientes, este distanciamiento emocional y físico no cae en aislamiento, como se observó en los dibujos; encontrándose resultados diversos en

relación a la facilidad para comunicarse, ya que en cuatro de los niños no se evidenció pero en el resto se observó de manera marcada. Las conductas altruistas se manifestaron en todas las entrevistas, mostrando que los niños realizan acciones donde asisten a otros sin esperar nada a cambio. Estas conductas se basan en realizar oficios del hogar y trabajos informales, cuya intención es ayudar a sus familias, sin embargo, no se observaron durante las actividades realizadas acciones de ayuda en la mayoría de los participantes.

Como plantea Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) para que se dé un proceso de resiliencia el niño debe valorar si la respuesta ante la adversidad genera un impacto perjudicial sobre otras personas, lo que da énfasis al establecimiento de relaciones empáticas. En los infantes éstas se vieron comprometidas, observándose una dificultad para ponerse en el lugar de otras personas al momento de relacionarse, lo que no se esperaría para su etapa evolutiva, donde deben ser capaces de mirar una situación desde el punto de vista de alguien más (Morris y Maisto, 2005).

Dentro de la capacidad para relacionarse, Melillo (2004) sugiere la importancia de reconocer la propia necesidad de afecto; encontrándose que los participantes no tienden a buscar afecto en los demás, lo que podría explicarse debido a que las formas de relación que han observado de sus padres están basadas en la disciplina, más que en la estimulación afectiva. Así, pareciera que estos niños poseen la capacidad para establecer relaciones interpersonales aunque éstas no suelen ser íntimas; confirmándose incluso en el rapport establecido entre los niños y las evaluadoras. Esta dificultad que presentan va en contra de lo propuesto por el autor anterior, para quien las relaciones deben basarse en el establecimiento de lazos íntimos, donde la propia necesidad de afecto se balancea con la actitud de brindarse a otros.

Ahora bien, pareciera que los niños están satisfechos con la forma como se relacionan ya que en los dibujos no se evidenciaron sentimientos de inadecuación, inseguridad ni aislamiento. Relacionarse superficialmente alejándose de lo afectivo, puede representar una forma adaptativa de defenderse ante la hostilidad del medio. No obstante, esto pudiese comprometer la capacidad resiliente al no ser activos, flexibles, ni estar listos para responder a

cualquier estímulo, tal como se pudo ver en la dificultad para responder al estímulo de la “caja cerrada” en las sesiones de juego (Munist y cols., 1998).

Por otro lado, los niños muestran tener iniciativa, en tanto que reportan indicios de metas a futuro y reconocen los aspectos positivos de la adversidad. Lo primero concuerda con lo proyectado en los dibujos donde no se observaron tendencias regresivas ni rumiación por el pasado; de esta forma, su proyección al futuro se refleja en sus deseos de maduración, donde quizá no tengan mucha conciencia de qué hacer en el futuro próximo, pero sí tienen deseos de crecer. Así, como plantean Kalbermatter, Goyeneche y Heredia (2006) la iniciativa posibilita el logro de la decisión personal, frente a la presión del grupo o a pesar de que el ambiente no promoció nuevos modos de enfrentar la realidad. Sin embargo, queda abierto a discusión lo planteado por Mazzei y Montoya (1994) en relación a utilizar como mecanismo de defensa él no permitirse aspirar más o desear cosas mayores, con el fin de no sufrir por las limitaciones que enfrentan en la vida.

A pesar de no mostrar capacidad de dominio en cualquier situación y tener fallas en el locus de control interno, como ya se ha mencionado, pareciera que sus ansias por crecer y las aspiraciones profesionales que reportaron (detective, doctor, policía, entre otros) responden a la situación de carencia y violencia que viven, y representan el deseo de querer tomar control de la situación. Así, como plantea Munist y cols. (1998) tener un sentido de propósito y futuro abre la posibilidad de que tengan autonomía, eficacia propia y confianza de poder tener algún grado de control sobre el ambiente.

Según Soebstad (1995, c.p. Kotliarenko, Cáceres y Fontenilla, 1997) el humor puede manifestarse como creatividad o como la capacidad para comprenderlo y apreciarlo, por lo que la mayoría de los niños, parecieran reconocer el humor pero no generarlo. En consecuencia, pudiese verse comprometida su capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia para ahorrarse temporalmente los sentimientos negativos que genera la adversidad (Melillo, 2004).

Rodríguez (2002, c.p. Menoni y Klassé, 2007) considera al humor un recurso creativo que permite darle respuestas nuevas a situaciones que parecieran no tener salida, constituyendo un recurso también simbólico y significativo para fortalecer la resiliencia. Las dificultades para producir humor pudiesen relacionarse con que, si bien algunos de los niños

mostraron cierta tendencia a la creatividad durante el juego, ésta no parece ser una característica sobresaliente en el resto.

Munist y cols. (1998) consideran que un niño resiliente es aquel que trabaja bien, juega bien y tiene buenas expectativas. En los niños se pudo evidenciar cierta dificultad para iniciar alguna actividad durante la sesión de juego, además de una preferencia por juguetes inestructurados y una disposición a jugar de manera concreta, sin la adjudicación de roles ni la dramatización de éstos a través de escenas definidas socialmente. Si bien, esto pudiese ser debido a la edad, surgen controversias en relación a las causas asociadas a la modalidad de juego predominante. En primer lugar, pudiese deberse a cierta resistencia inferida en los dibujos libres que algunos realizaban, donde imperaron la representación de paisajes estereotipados, imponiendo así una barrera para el establecimiento de la relación con la evaluadora, lo que concuerda con las dificultades encontradas para relacionarse de manera íntima.

En segundo lugar, las dificultades observadas en el juego pudiesen también relacionarse con el pensamiento concreto y falta de reflexión que caracteriza a estos niños; además que los juegos que llevan a cabo cotidianamente suelen ser más activos y no requieren en gran medida de la búsqueda de soportes que vehiculicen en forma adecuada fantasías y conflictos, tales como: saltar la cuerda, jugar a la pelota, volar papagayo, entre otros.

La ansiedad y el temor que se observó al iniciar la sesión de juego pudiesen asociarse con cómo estos niños enfrentan las situaciones adversas, involucrándose de manera superficial. Esto concuerda con los resultados obtenidos en la investigación de Bardi y Luzzi (2007) quienes plantean que al inicio de la terapia de juego de niños en condiciones de extrema vulnerabilidad psicosocial, no suelen presentarse verbalizaciones espontáneas y el juego se caracteriza por poca dramatización y escenificación de los propios conflictos.

Lo que se cuestiona es cómo, si los niños pueden utilizar en ciertas circunstancias la negación como mecanismo de defensa, algunos tienden a no recurrir al juego para modificar, a través de la fantasía, lo displacentero de su realidad (Freud, 1975). Entonces quedaría a discusión qué vía de escape tienen estos sentimientos negativos y cómo estos niños están elaborando los conflictos. En relación a este aspecto resultaría de importancia poner a prueba

otras técnicas durante la sesión de juego diagnóstico, tales como juegos colectivos y activos, para observar si se suscitan las mismas complicaciones.

La moralidad, considerada como la base del buen trato hacia otros, se vio reflejada en gran parte de las entrevistas tanto de los padres o representantes, como de los niños y sus dibujos, en lo que respecta a la adecuación a las normas y la tolerancia a la frustración, encontrándose que esta última se manifestaba en la postergación de necesidades materiales. Por otro lado, se observó un control disminuido de los impulsos, por lo que los niños pudiesen tender a reaccionar de manera agresiva ante situaciones conflictivas. Aunque demostraron reconocer sus sentimientos propios, lo que según Fernández-Berrocal y Extremera (2002) forma la base para posteriormente aprender a controlarse; pareciera que al observar comportamientos violentos crónicos podrían iniciar patrones de conducta violentos y manejar de esta forma los conflictos en las relaciones humanas (Morrison y Loreto, 1999).

Resulta importante resaltar que, si bien mostrar conductas violentas o explosivas no se considera socialmente aceptable, éstas pudiesen resultar adaptativas considerando el medio violento en el que se desenvuelven. Tal como lo plantea Llobet (2008), aunque el desconocimiento de normas y valores sociales expresa cierta desintegración social no necesariamente saludables, a nuestro modo de ver, el ajuste social no debería ser un criterio *sine qua non* para considerar una conducta como resiliente. Así, los niños que viven en Antímano, al no conocer otras herramientas, utilizan de manera adaptativa lo que han aprendido, creándose un círculo vicioso de violencia. Aún cuando desde nuestro punto de vista la violencia no se soluciona con violencia, Vanistendael (1996, c.p. Posada, Gómez y Ramírez, 2005) plantea que la “resiliencia es la capacidad (...) de un sistema social para vivir bien (...) y esto de manera socialmente aceptable” (p. 98), siendo entonces la violencia una conducta aceptable para esta comunidad, y según los planteamientos de Becoña (2006), considerarse como resiliente dentro de este contexto social.

La última característica resiliente, considerada por Melillo (2004) como un pilar de segundo grado fruto de la combinación de todos los anteriores, es la capacidad de pensamiento crítico, la cual se estudió a través del juego en los niños, encontrándose un enfrentamiento fácil y rápido a los problemas pero de manera concreta, utilizando como técnica el ensayo y

error. Esto hace referencia a la poca capacidad reflexiva, lo que podría limitar la creación de soluciones nuevas para problemas cognitivos y sociales (Munist y cols., 1998) y la capacidad de análisis crítico de las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre (Melillo, 2004).

Decir que un niño o niña es resiliente porque cumple con determinadas características resulta tanto un error teórico, por todos los planteamientos antes revisados, como también práctico, por la experiencia que proporcionó la presente investigación; confirmando lo que señala Manzano y Ayala (2007) para quienes la resiliencia no es absoluta ni se adquiere para siempre, sino que resulta de un proceso dinámico que puede expresarse de diversas formas en diferentes culturas y lugares, tal como se evidenció en la comunidad de Antímano. Por lo tanto, no consideramos oportuno aseverar que los niños tengan ciertas características estables en el tiempo; aún cuando pudieran tener un mejor desenvolvimiento de acuerdo a su etapa evolutiva, considerando el entorno en el que viven, logran enfrentar y sobrellevar las situaciones adversas que allí se generan, sin comprometer en gran medida su salud mental. A pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, tienen la posibilidad de desarrollarse sana y exitosamente (Rutter, 1993 c.p. Margain, Castro y Llanes, 2002) quedando abierta la discusión de qué tan sana en realidad es la adaptación de estos niños a su medio.

Esta dificultad no sólo se plantea desde el punto de vista teórico y práctico, sino también desde los obstáculos que se han presentado en cuanto a la medición de la resiliencia. Como señala Ospina (2007) resulta un proceso de complejo abordaje debido a las diferentes dimensiones del fenómeno. La triangulación llevada a cabo en esta investigación, donde se combinaron técnicas de recolección de datos tanto explícitas como implícitas, buscaba responder a esta complejidad, encontrándose que aún es necesario un abordaje más amplio y de seguimiento a futuro, debido a que no es tanto la persona la que es resiliente como su evolución y su proceso de vertebración de su propia historia vital (Manzano y Ayala, 2007).

Cada característica resiliente por sí sola resulta un factor complejo a estudiar en cualquier niño, por lo que creemos en un proceso de evaluación que no se fundamente únicamente en principios estandarizados de medición, sino también técnicas más profundas de evaluación, que tomen en cuenta las particularidades de cada caso, el bagaje cultural, la

familia, la escuela, aspectos cognitivos y afectivos, y la interpretación de los resultados a la luz de la situación adversa en específico, ya que si bien un niño es resiliente ante determinado evento, puede no serlo ante otro e incluso no ser resiliente de manera constante. De esta forma, conociendo los aspectos de la dinámica del niño, es que se podría anticipar su respuesta ante situaciones traumáticas que son percibidas como adversas.

VIII. CONCLUSIONES

Los niños en condición de pobreza que viven en la comunidad caraqueña de Antímano perciben la carencia material como tal, tendiendo a negar los afectos asociados a ésta, por lo que puede que no estén reconociendo esta situación como adversa y en consecuencia, reconocer en sí mismos poca capacidad de incidir sobre su entorno con el fin de modificarlo. Así mostraron un mayor reconocimiento de la adversidad en relación a la violencia intrafamiliar y comunitaria, más que a la situación de pobreza, siendo la violencia comunitaria un factor de riesgo significativo percibido por los niños como negativo y determinante en sus vidas.

En relación a la dinámica familiar, estos niños vienen al mundo sin ser planificados ni deseados en primera instancia, naciendo la mayoría dentro de estructuras familiares donde los padres biológicos no se encuentran juntos, estando ausente el padre y en algunos casos la madre, quedando los hijos al cuidado de otros familiares. Al ser familias extensas, traen como beneficio la posibilidad de que los niños cuenten con mayores redes de apoyo. No obstante, ésta situación de separación y ausencia de los padres puede ser percibida por los niños como adversa, tendiendo a negar los sentimientos negativos asociados a la misma.

En cuanto a la conformación del apego, los niños reciben muestran de cariño condicionadas de acuerdo a sus acciones, percibiendo a las figuras parentales como controladoras, ya que su función parece limitada a impartir disciplina, siendo esto suficiente para que el niño se sienta afectivamente satisfecho. En consecuencia, no tienden a la búsqueda constante de afecto, identifican sus errores y debilidades, tienen adecuación a la norma y tolerancia a la frustración.

La presencia de un adulto significativo que lo nombre y de alguna forma lo tome en cuenta, promueve la expresión de sentimientos positivos y negativos, aún cuando no logren diferenciar sus propios sentimientos de los de otros, lo que hace difícil que puedan establecer relaciones empáticas. Sin embargo, presentan cierta facilidad para comunicarse y tendencia a realizar comportamientos altruistas. Ahora bien, las relaciones que establecen no suelen ser

íntimas, pudiendo responder esto a una actitud defensiva ante la hostilidad del medio a través del alejamiento con lo afectivo.

Por otro lado, a pesar de tener dificultades para reconocer en sí mismos la capacidad de producir cambios en su entorno (locus de control) y de no tener expectativas realistas de acuerdo a los recursos que poseen, se observaron indicios de metas a futuro y el reconocimiento de aspectos positivos de la adversidad, presentando deseos de crecer y madurar, con el fin de querer tomar el control de la situación posteriormente. Esta limitación del locus de control puede asociarse al tipo de pensamiento concreto, poco reflexivo y poco creativo que predomina en estos niños, produciendo dificultades para la resolución de problemas y el análisis crítico de las causas y responsabilidades de la adversidad, aún cuando los niños manifestaron al menos las verdaderas intenciones de sus acciones.

Siendo la violencia intrafamiliar y comunitaria las situaciones que más reconocieron los niños como adversas, éstas surtieron efectos sobre el concepto positivo de sí mismo y comprometió la capacidad de los niños para controlar sus impulsos ante eventos conflictivos, ya que al estar expuestos a la violencia, tanto dentro como fuera del hogar, ésta en parte ha sido la forma que han adoptado para defenderse y lograr adaptarse al medio, llegando a ser una conducta socialmente aceptable y permitida por esta comunidad. Resulta preocupante cómo, quizás sin intención, los padres a través de sus técnicas disciplinarias, inculcan e incluso promueven conductas violentas en sus hijos, pudiendo trasladarse al medio social y reforzarse en éste, creando un círculo adaptativo difícil de romper.

En un principio nos planteamos la pobreza como la mayor adversidad que podían estar enfrentando éstos niños, encontrándonos luego con un ambiente en extremo hostil y agresivo, que los expone a eventos traumáticos. Por lo tanto, dejarían de considerarse sólo niños en situación de pobreza, para también ser niños expuestos a situaciones de violencia. En consecuencia, resulta de vital importancia el papel de la familia y de la escuela en el fomento de actitudes, valores y conductas que promuevan la convivencia y formas más adecuadas de resolución de conflictos, que hagan a éstos niños más resilientes.

IX. RECOMENDACIONES

Dadas las limitaciones que suscitaron en la investigación, además de aspectos que surgieron durante el desarrollo de la misma, se considera relevante tomar en cuenta ciertas sugerencias para futuros estudios en esta área:

- Mayor tamaño muestral con el fin de dar más validez y significancia a los hallazgos, y así abrir la posibilidad de realizar conjeturas en base a generalizaciones.
- Llevar a cabo una mayor cantidad de sesiones de juego con el objetivo de establecer el encuadre y rapport necesarios que favorezcan el vencimiento de la resistencia y la ansiedad.
- Analizar cómo se desarrolla el juego en niños en condición de pobreza en Venezuela y qué técnicas se puedan utilizar para obtener mayor contenido, de manera que se adapten las sesiones a sus particularidades.
- Considerar la perspectiva del docente en cuanto al desarrollo del niño, ya que resulta ser un factor protector que promueve el desarrollo de características resilientes
- Implementar técnicas o métodos para evaluar más detalladamente características resilientes como: el locus de control, la autoestima consistente, la introspección y la capacidad de pensamiento crítico.
- Replicar los estudios en otras comunidades para comparar los resultados encontrados.
- Repetir el estudio con la muestra luego de un lapso de tiempo (cinco años) con el objetivo de corroborar algunas variables como proyección al futuro.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1969). *Teoría y técnica del Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M. y Jiménez, G. (2001). La Construcción de Representaciones Sociales acerca de la Pobreza y Desigualdad Social en los niños de la Región Caribe Colombiana. *Investigación Y Desarrollo*, 9(2), 592-613.
- Amar, J., Abello, R., Martínez, M., Monroy, E., Cortés, O. y Crespo, F. (2011). Categorización social y cogniciones infantiles sobre la pobreza en niños: una mirada desde el esencialismo psicológico. *Investigación y Desarrollo*, 19(1), 116-139.
- Amar, J; Kotliarenko, M. y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo*, 11(1) 162- 197.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. (7ma edición) México: Prentice hall.
- Arch, M. (2010). Divorcio conflictivo y consecuencias en los hijos: Implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 183-190.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico. Aprender a pensar leyendo bien*. México D.F: Plaza y Valdez Editores.
- Arraigada, I. (2006). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Futuros*, 4(14).
- Athié, D. y Gallegos, P. (2009). Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 5-14.
- Banchs, M. (1986). Concepto de “Representaciones Sociales”. Análisis Comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, (8-9), 27-40.

- Bardi, D. y Luzzi, A. (2007). *Investigación sobre el juego en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal en niños en condiciones de extrema vulnerabilidad psicosocial*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Bengochea, P. (1992). Un análisis exploratorio de los posibles efectos del divorcio en los niños. *Psicothema*, 4(2), 491-511.
- Berk, J. (1998). Trauma y resiliencia durante la guerra: una mirada a los niños y a los trabajadores de ayuda humanitaria en Bosnia. *The Psychianalytic Review*, 85(4), 45-65.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente* (4ª ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2008). *La ciudadanía y la convivencia: el enfoque de la educación emocional*. España, Madrid: Wolters Kluwer.
- Bleichmar, H. (1977). Mecanismos de defensa. En *Enciclopedia de Psiquiatría* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz*. Barcelona, España: CEAC.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. EEUU: the president and Fellows of Havard College.
- Buck, J. y Warren, L. (2002). *Manual y guía de interpretación de la técnica del dibujo proyectivo H-T-P*. México, D.F.: El Manual Moderno.

- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.
- Casas, M. y Navarro, J. (2001). Hijos de padres alcohólicos. Su nivel de ansiedad en comparación con hijos de padres no alcohólicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 53-58.
- Castro, A., Saavedra, E. y Saavedra, P. (2010). Niños de Familias Rurales y Urbanas y Desarrollo de la Resiliencia. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*, 3(1), 109-119.
- Centro de Atención Nutricional Infantil Antímano (CANIA) (2009). Tendencia de la estratificación social de las familias según método Graffar. Recuperado el 23 de mayo de 2012, del sitio Web de CANIA: <http://www.cania.org.ve/estadisticas/social/estratificacion.pdf>
- Chossudovsky, M. (2002). *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Córdova, C. (1986). *El modo de vida: problemática teórica y metodológica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona, España: Granica.
- Cyrulnik, B. (2005). *Los patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Darrogrande, J. (2010). Aportes del constructivismo al desarrollo moral en el contexto socio-educativo actual: de Piaget a Maturana. *Exemplum*, 1(3), 237-249.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- España, L. (2004). La Cultura y las Causas de la Pobreza en Venezuela. En L. Ugalde, L. España, T. La Cruz, M. De Viana, L. González, N. Luendo y M. Ponce (Eds.). (2004). *Detrás de la Pobreza* (pp. 27-57). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- España, L. (2009). Detrás de la pobreza. Diez años después. *Cuadernos del Cendes*, 27(73), 207-209.
- Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). Código de ética del Psicólogo
- Feres, J. y Mancero, X. (2007). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura*. Publicación de las Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-114.
- Freud, A. (1975). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1925). La Negación. En *Obras Completas* (vol. 19). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fuentes, C. y Torbay, A. (2004). Desarrollo de la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.
- Fundación Escuela de Gerencia Social y Ministerio del Poder Popular para la Planificación y el Desarrollo. (2006). La pobreza en Venezuela. Caracas: Autor.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. (2006). El Juego Cooperativo para Prevenir la Violencia en Los Centros Escolares: Evaluación de Programas de Intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. País Vasco: Ministerio de Educación.

- Gauto, G. (2010). Resiliencia para reducir la vulnerabilidad a los riesgos de la vivienda pobre urbana. *Cuadernos Geográficos*, 46(1), 233-255.
- González, N; Valdez, J; Oudhof van Barneveld, H. y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia Ergo Sum*, 16(3), 247-253
- Greco, C., Morelato, G. y Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7, 81-94.
- Griffa, M. (2003, enero). *Reflexiones acerca de la capacidad del yo y la resiliencia*. Simposio 2003. Fundación Luis Chiozza, Buenos Aires, Argentina.
- Grisolía, O. (2006). Violencia intrafamiliar: un daño de incalculables consecuencias. *Cenipep*, 25, 223-245.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide To promoting Resilience in Children: Strengthening the human spirit*. Alabama, EE.UU.: University of Alabama at Birmingham.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Izaguirre, M. A. (2007). *Psicoanálisis con niños y niñas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Jadue, G; Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.
- Kalbermatter, M., Goyeneche, S. y Heredia, R. (2006). *Resiliente se nace, se hace, se rehace: talleres de resiliencia y valores para niños y adolescentes*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras Completas* (4ta Reimpresión, Tomo III, pp.129-146). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontenilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lera, M. (2009). Impacto de la pobreza crónica en la resiliencia; claves para entender la perpetuidad de la miseria. *Paideia*, 46, 73 - 97.
- Llobet, V. (2008). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- López, M., Camacho, J., Máiquez, M., Byrne, S. y Benito, J. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema*, 21(1), 90-96.
- Luthar, S. y Zelazo, L. (2003). Research on resilience. An integrative review. En S. Luther (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.510-549). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Manzano, G. y Ayala, J. (2007). ¿Puede la Psicología Positiva ayudar a comprender el comportamiento emprendedor? En J. Ayala (Eds.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (1155-1164). España: Universidad de la Rioja.
- Margain, M., Castro, M. y Llanes, J. (2002). *Libro del Conductor: Aprendiendo a pasarla bien*. México, D.F.: Editorial Pax México.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Masten, A. y Powell, J. (2003). A Resilience framework for research, policy, and practice. En S. Luther (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Mathey, D. (2007). *Métodos e indicadores para la estimación de la pobreza rural en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: INTA.
- Mazzei, M. Y Montoya, M. (1994). *La pobreza y los pobres: aproximaciones a su conocimiento en Venezuela*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Melillo A. (2004). Reseña conceptual: Resiliencia. *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*, (1),1-7.
- Méndez, M. (1999). *Metodología de Investigación Social Graffar-Méndez Castellano*. Caracas: FUNDACREDESA.
- Menoni, T. y Klasse, E. (2007). Construyendo alternativas al dolor: Reflexiones sobre resiliencia en Barrio Casabó, Cerro de Montevideo. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 1(2), 25-39.
- Merani, A. (2004). *Diccionario de Psicología*. México: Tratados y manuales Grijalbo.
- Monroy, B. y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? *Salud Mental*, 34(3).
- Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Psicología*. Pearson: Naucalpan de Juárezm, México.
- Morrison, A. y Loreto, M. (1999). *El costo del silencio: violencia doméstica en las Américas*. Washington, EE.UU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotnerg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.

- Naranjo, R. (2010). Neurología de la resiliencia y desastres. *Revista cubana de Salud Pública*, 36(3), 270-274.
- Negrón, O; Jongh, S. y Parodi, D. (2004). *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria* (2), 49-65.
- Ocampo, M; Arzeno, M. y Piccolo, E. (2001). El proceso psicodigánóstico en las técnicas proyectivas. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Recuperado el 25 de julio de 2012, del sitio Web de la Organización: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psycholog*, 43(2), 288-296.
- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 58-65.
- Palacios, F. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Enseñanza de las ciencias*, 11(2), 170-178.
- Palmero, F; Fernández, E; Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). Psicología de la motivación y la emoción. Mc Graw Hill: Madrid.
- Peña, N. (2009). Fuentes de Resiliencia en Estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(1), 59-64.
- Pérez, J; Ferri, F; Meliá, A. y Miranda, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44(2), 9-12.
- Piñuel, J. (2002). Análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

- Ponce, M. (2009). La pobreza en Venezuela: Mediciones, acercamientos y realidades 1997-2007. *Temas de Coyuntura*, 60, 53-99.
- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2010). *Informe sobre desarrollo humano 2010*. Recuperado el 5 de marzo de 2012 de la página Web de la organización: <http://www.pnud.org.ve/images/stories/Documentos/hdr2010.pdf>
- Programa Venezolano de Educación – Acción en Derechos Humanos. (2011). *Situación de los Derechos Humanos en Venezuela: Informe anual octubre 2010/septiembre 2011*. Caracas.
- Pullan, K. y Durant, L. (2001). *Cómo trabajar con niños y familias afectados por la drogas*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Querol, S. y Chaves, M. (2007). *Test de la persona bajo la lluvia. Adaptación y Aplicación*. Editorial Lugar.
- Río, M. F. y Strasser, K. (2007). ¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza? *PSYKHE*, 16(2), 139-149.
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental* 26(1), 69-75.
- Sanmartín, J. (2008). *Violencia contra niños*. Barcelona, España: Ariel.
- Schiera, A. (2005). Uso y Abuso del concepto de Resiliencia. *Revista IIPSI*, 8(12), 129-135.
- Suárez, E. (2010). “Yo no me siento pobre” Percepciones y Representaciones de la Pobreza. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 4(31), 36-63.

- Taborda, A. y Toranzo, E. (2002). Del diagnóstico individual al tratamiento grupal de grupos paralelos de hijos y de padres. *Cuadernos De Psiquiatría Y Psicoterapia del niño y del adolescente*, 33(34), 219-238
- Ugalde, L., España, L., La Cruz, T, De Viana, M., González, L., Luendo, N. y Ponce, M. (2004). *Detrás de la Pobreza*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia: Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Varma, V. (2005). *La Violencia en Niños y Adolescentes*. Madrid, España: Trillas.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y Crecimiento Postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Verduzco, M. (2006). La autoestima, estrés y afrontamiento desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Hologramática*, 2(5), 59-70.
- Verduzco, M; Gómez, E. y Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 18-25.
- Villalobos, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Trabajo de investigación para optar por el grado de Especialista en Psicología Clínica no publicado, Universidad de Costa Rica.
- Weisbrot, M; Sandoval, L. y Rosnick, D. (2007). *Índices de pobreza en Venezuela: En búsqueda de las cifras correctas*. Washington D.C., EEUU: Center for Economic and Policy Research.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Hawaii, EEUU: Cornell University.
- West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: Manual Moderno.

XI. ANEXOS

Anexo1. Método Graffar Modificado de Méndez Castellano (1999)

Lo primero que se realiza al momento de utilizar este método, es identificar al jefe de la familia, el cual no siempre es el padre de la familia, puede ser también un sustituto del padre que sea quien toma las decisiones en esa familia o asume, esencialmente, la responsabilidad económica y toma las principales decisiones con relación al sujeto muestra (Méndez, 1999).

Una vez identificado el Jefe de Familia, se le pregunta cuál es su profesión (Méndez, 1999):

1. Profesión universitaria, financistas, banqueros, empresarios, comerciantes, ganaderos y hacendados todos de alta productividad. Oficiales de la Fuerzas Armadas Nacionales (si tienen un rango de educación superior).
2. Profesión técnica superior, medianos comerciantes o productores.
3. Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores.
4. Obreros especializados, parte de los trabajadores del sector informal de la economía con producción relativamente estable (que no posean título profesional, pero sí primaria completa).
5. Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía con rendimiento e ingresos inestables y precarios (Sin primaria completa).

Luego se pregunta por el nivel de instrucción de la madre y se clasifica según los siguientes criterios (Méndez, 1999):

1. Enseñanza universitaria o su equivalente.
2. Enseñanza secundaria completa. Técnica superior completa.
3. Enseñanza secundaria incompleta. Técnica inferior.
4. Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria).
5. Analfabetas.

La principal fuente de ingreso de la familia, entendida ésta como la principal fuente de ingreso de la economía familiar, se clasifica en atención a lo siguiente (Méndez, 1999):

1. Fortuna heredada o adquirida.
2. Ganancias, Beneficios, Honorarios Profesionales.
3. Sueldo Mensual.
4. Salario semanal, por día. Entrada a Destajo.
5. Donaciones de Origen público o privado.

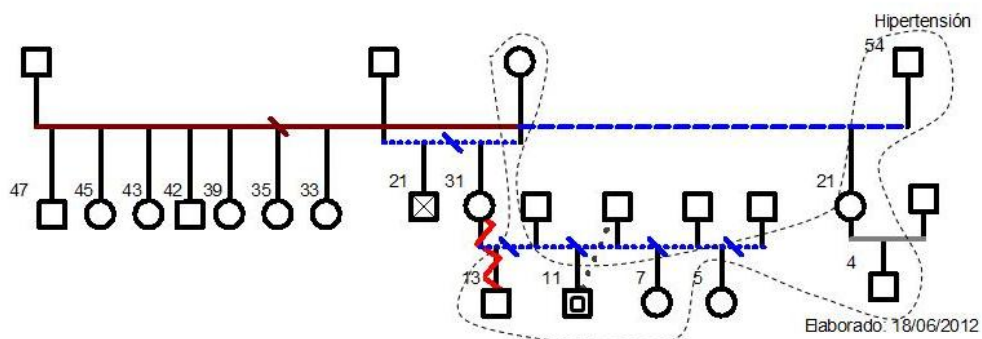
Por último se clasifica la condición de alojamiento según los siguientes criterios (Méndez, 1999):

1. Vivienda con óptimas condiciones sanitarias y ambientes de gran lujo y grandes espacios (ubicada en urbanizaciones residenciales y construidas con materiales de lujo).
2. Vivienda con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso, y suficientes espacios (ubicada en urbanizaciones residenciales, pero requieren de una cantidad menor que en el caso anterior para la construcción de la vivienda).
3. Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menos que en las viviendas 1 y 2.
4. Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.
5. Rancho o vivienda con espacios insuficientes y condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas.

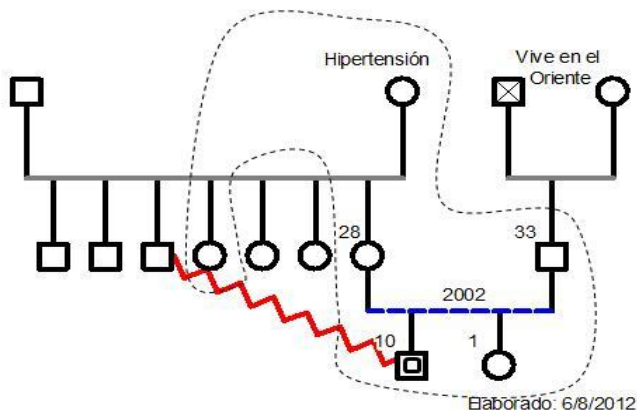
Una vez obtenida toda esta información, se suman las cuatro puntuaciones marcadas en las respectivas variables. El valor obtenido determina el Estrato Social de la familia según la siguiente ponderación: estrato I (puntuaciones 4, 5 y 6), estrato II (puntuaciones 7, 8 y 9), estrato III (puntuaciones 10, 11 y 12), estrato IV (puntuaciones 13, 14, 15 y 16), estrato V (puntuaciones 17, 18, 19 y 20).

Anexo 2. Genogramas de los participantes.

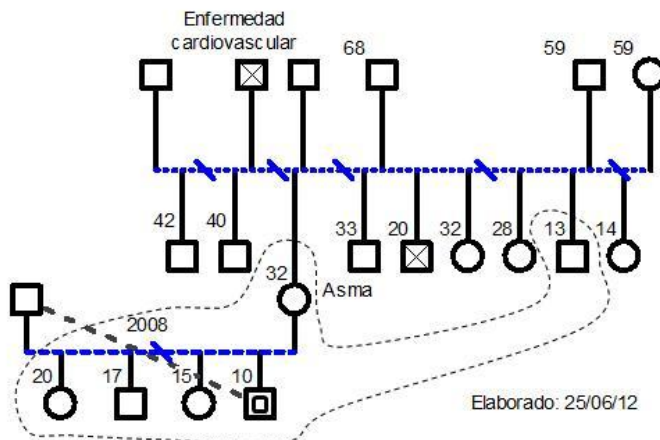
- Niño 1:



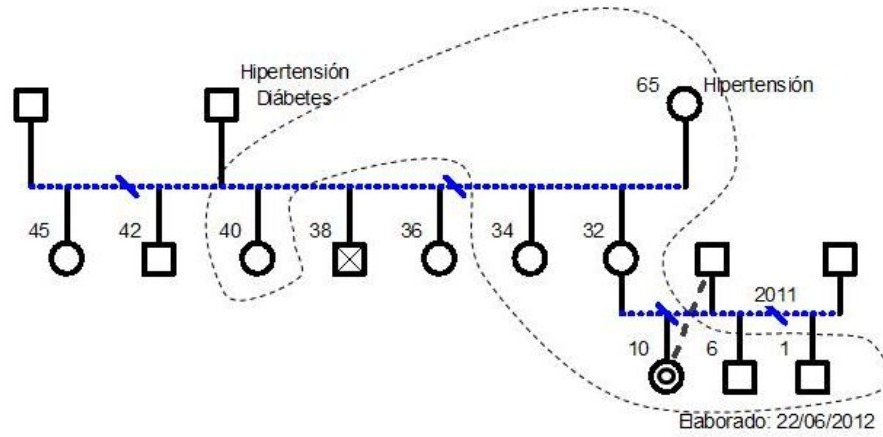
- Niño 2:



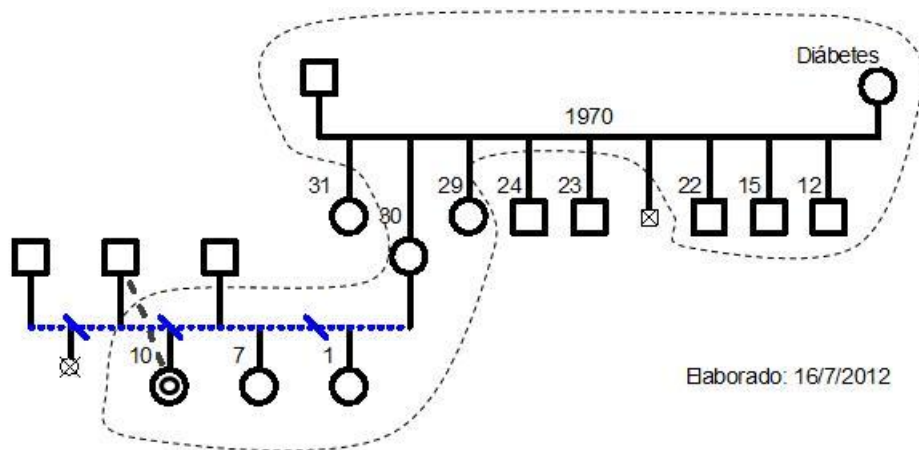
- Niño 3:



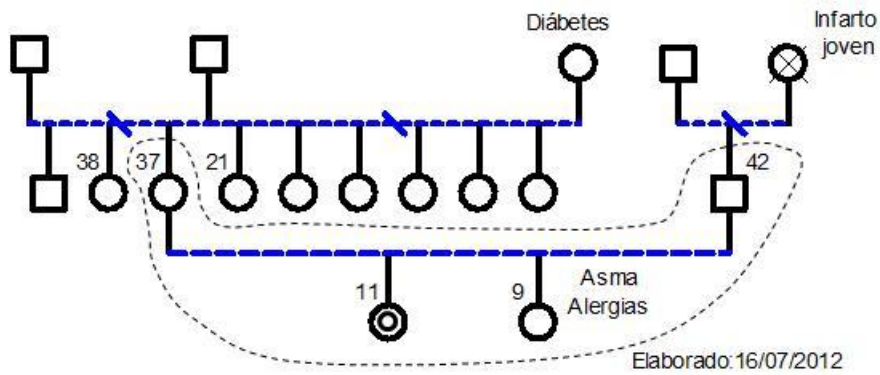
- Niña 4:



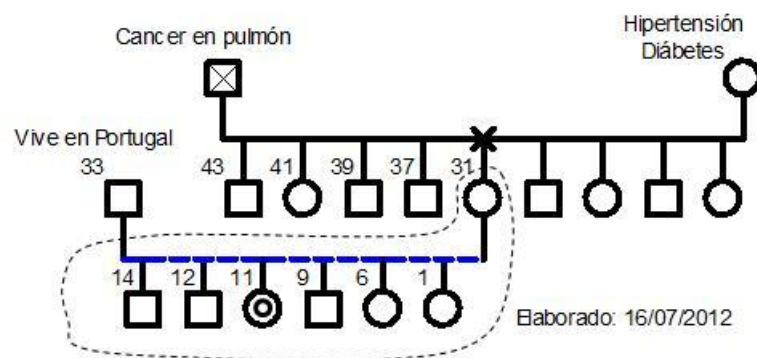
- Niña 5:



- Niña 6:



- Niña 7:



Anexo 3. Guión de Entrevistas Semi-Estructuradas a los padres o representantes.

GUIÓN ENTREVISTA A LOS PADRES O REPRESENTANTES

Datos del niño

Nombre y Apellido: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Fecha y lugar de Nacimiento: _____

Grado y sección: _____ Hermanos: _____

Datos del Representante

Nombre y apellido: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Parentesco: _____

Estado Civil: _____ Religión: _____

Nivel de instrucción: _____ Ocupación: _____

Lugar de residencia: _____

Tiempo de residencia en la comunidad: _____

Teléfonos de contacto: _____

INTRODUCCIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1. EL NIÑO

1.1. Háblame de... (Nombre del niño)

1.2. ¿Cómo es?

1.3. ¿Cuáles son sus actividades favoritas? ¿Qué le gusta hacer?

1.4. Afectividad: ¿Qué le hace feliz y cómo lo manifiesta? ¿Qué lo entristece y cómo lo manifiesta? ¿Qué lo hace molestar? ¿Qué hace cuando está molesto? ¿A qué le tiene miedo? ¿Qué hace cuando siente miedo?

1.5. ¿Qué curiosidades tiene?

1.6. ¿Cómo es un día normal en la vida del niño?

1.7. ¿Qué hace en sus tiempos libres? ¿Qué hace en los fines de semana?

1.8. ¿Cómo es en el colegio? ¿Qué le ha dicho la maestra de su desempeño?

1.9. Antecedentes médicos y psiquiátricos

1.10. ¿Cómo ha sido la evolución del niño?

- 1.11. Alimentación, patrón de sueño (con quién duerme, si tiene pesadillas, si ha mojado la cama).
 - 1.12. ¿Cómo es la relación con sus compañeros?
 - 1.13. ¿Cómo son sus amigos? (cantidad, sexo y edad)
 - 1.14. ¿Qué actividades realiza con los compañeros? ¿Cómo son los juegos?
2. RELACIONES FAMILIARES
- 2.1. Realizar Genograma.
 - 2.2. Antecedentes médicos y psiquiátricos de los familiares
 - 2.3. ¿Cómo es la dinámica en el hogar?
 - 2.4. ¿Quién se encarga de la crianza?
 - 2.5. ¿Quién aplica la disciplina en la casa? ¿Cómo la aplica?
 - 2.6. ¿Cómo es... (Nombre del niño) en la casa?
 - 2.7. ¿Cómo es la relación con cada uno de los miembros de la familia?
 - 2.8. ¿Con quién se lleva mejor? ¿Con quién no se lleva tan bien? ¿Con quién juega? ¿Con quién pelea?
 - 2.9. ¿Con quién hace la tarea?
 - 2.10. En caso de que el representante sea un padre: ¿Cómo siente usted que es la relación con su pareja?
 - 2.11. En caso de que el representante sea otro pariente: ¿Cómo siente usted que es la relación entre los padres?
3. CONTEXTO DE LA COMUNIDAD Y SITUACIÓN SOCIO ECONÓMICA
- 3.1. Háblame de Antímano
 - 3.2. ¿Qué se siente vivir en Antímano? ¿Qué problemas consideras que hay en la comunidad?
 - 3.3. ¿Qué ventajas o cosas buenas hay de vivir en Antímano?
 - 3.4. Háblame de tu situación socio económica.
 - 3.5. ¿Cómo consideras tu situación socio económica? ¿Cómo te sientes al respecto?
 - 3.6. ¿Qué es para ti una persona pobre? ¿Te sientes pobre?
 - 3.7. ¿Cómo crees que el niño se siente? ¿De qué manera crees que influye esta situación en el niño?
 - 3.8. ¿Cómo te ves a ti y a tu familia en el futuro?

Anexo 4. Guión de Entrevistas Semi-Estructuradas a los niños.**GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS NIÑOS**

LEER AUTORIZACIÓN: Explicar los objetivos y preguntar si tiene alguna duda.

1. EL NIÑO

- 1.1. Háblame de ti.
- 1.2. ¿Cómo eres?
- 1.3. Dime cómo eres tú en tres palabras.
- 1.4. ¿Cuáles son tus actividades favoritas? ¿Qué te gusta hacer?
- 1.5. Afectividad: ¿Qué te hace feliz? ¿Qué haces cuando estás feliz? ¿Qué te entristece? ¿Qué haces cuando estás triste? ¿Qué te hace molestar? ¿Qué haces cuando estás molesto(a)? ¿A qué le tienes miedo? ¿Qué haces cuando sientes miedo?
- 1.6. ¿Con quién duermes? ¿Tienes pesadillas?
- 1.7. ¿Cuál es tu comida favorita? (ahondar en la alimentación)
- 1.8. ¿Te has enfermado?
- 1.9. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué te gusta?
- 1.10. ¿Cómo es un día normal en tu vida? (cómo se va al colegio, cómo se siente con eso)
- 1.11. ¿Qué hace en tu tiempo libre? ¿Qué haces en los fines de semana?
- 1.12. ¿Cómo eres en el colegio? ¿Qué te ha dicho la maestra?
- 1.13. ¿Te gusta tu colegio?
- 1.14. ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
- 1.15. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
- 1.16. ¿Cómo son tus amigos?
- 1.17. ¿Qué haces con ellos? ¿A qué juegan?
- 1.18. ¿Tienes amigos por tu casa? ¿Qué actividades realizas con ellos?
- 1.19. Si ahorita llegara un hada madrina y te dijera que te puede cumplir tres deseos materiales y tres deseos no materiales, ¿cuáles serían?

2. RELACIONES FAMILIARES

- 2.1. ¿Quiénes viven en tu casa?

- 2.2. ¿Cómo se llevan entre ustedes? (Preguntarle por la relación que tiene con cada miembro del hogar)
- 2.3. Cuando haces algo bien ¿Cómo te premian?
- 2.4. ¿Quién te regaña o te castiga? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo te sientes con eso?
- 2.5. ¿Con quién te llevas mejor? ¿Con quién no te llevas tan bien? ¿Con quién juegas? ¿Con quién peleas?
- 2.6. ¿Con quién haces la tarea?
- 2.7. ¿Cómo se llevan tus padres entre ellos?

3. CONTEXTO DE LA COMUNIDAD Y SITUACIÓN SOCIO ECONÓMICA

- 3.1. Háblame de tu comunidad
- 3.2. ¿Cómo es por donde vives?
- 3.3. ¿Qué se siente vivir en Antímano? ¿Qué problemas hay en la comunidad?
- 3.4. ¿Qué ventajas o cosas buenas hay de vivir en Antímano?
- 3.5. Háblame de tu situación económica.
- 3.6. ¿Cómo es eso del dinero en tú casa? ¿Te dan dinero en casa? ¿Alguna vez has pedido dinero en casa y te han dicho que no tienen? ¿Qué haces cuando pasa esto?
- 3.7. ¿Qué es para ti una persona pobre? ¿Te sientes pobre?

Anexo 5. Hoja de codificación. Análisis de contenido de las entrevistas a los niños.

ANÁLISIS DE CONTENIDO – Entrevista al niño

MATERIAL A ANALIZAR:					
CATEGORÍAS		INDICADORES	FRECUENCIAS	TOTALES	
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Pobreza	Drogas y Alcohol	Verbalización que haga referencia del uso de de drogas o bebidas alcohólicas por parte de miembros de la familia o comunidad.		
			Verbalización que muestre carencias materiales.		
		Locus de Control interno	Verbalizaciones que manifiesten que ellos tienen la capacidad de producir cambios en relación a su situación de pobreza.		
			Verbalizaciones donde se evidencie que sus acciones o las de su comunidad pueden generar cambios.		
		Locus de Control externo	Verbalizaciones que manifiesten que la producción de cambio en relación a su situación de pobreza, depende de instancias de poder estatales o comunitarias		
			Verbalizaciones en donde manifiesten injusticia con respecto a su situación de pobreza.		
		Caracterización de una persona pobre: externas	Que manifiesten cualquier característica física o visible al describir una persona pobre		
		Caracterización de una persona pobre: internas	Que manifiesten cualquier característica abstracta o intangible al describir una persona pobre.		
		Afectos positivos	Verbalización o manifestación de afectos positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación o confianza), que sean resonantes afectivamente, en relación a su situación de pobreza.		
		Afectos negativos	Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción, pesimismo o quejas somáticas), que sean resonantes afectivamente, en relación a su situación de pobreza.		
	Negación e indiferencia	Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros en relación a su situación de pobreza.			
		Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a su situación de pobreza.			
	Violencia Intrafamiliar		Verbalización del niño sobre agresiones físicas (Golpes, pellizcos, mordiscos, etc.) entre miembros de la familia del niño.		
			Verbalización del niño sobre agresiones psicológicas (insultos, descalificaciones, chantaje, amenazas, etc.) entre miembros de su familia.		
Afectos positivos		Verbalización o manifestación de afectos positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación o confianza), que sean resonantes afectivamente, en relación a situaciones violentas intrafamiliares.			
Afectos negativos		Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción, pesimismo o quejas somáticas), que sean resonantes afectivamente, en relación a situaciones violentas intrafamiliares.			
Negación e indiferencia		Dificultad en los niños para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros en relación a situaciones violentas intrafamiliares.			
	Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a situaciones violentas intrafamiliares.				

Situaciones adversas en el medio familiar y social	Violencia Comunitaria	Verbalización sobre hechos violentos o delictivos (peleas, robos, tiroteos, asesinatos, violaciones sexuales, etc.) que tengan lugar en la comunidad.			
		Afectos positivos	Verbalización o manifestación de afectos positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación o confianza), que sean resonantes afectivamente, en relación a situaciones violentas comunitarias.		
		Afectos negativos	Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción, pesimismo o quejas somáticas), que sean resonantes afectivamente, en relación a situaciones violentas comunitarias.		
		Negación e indiferencia	Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros en relación a situaciones violentas comunitarias.		
	Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a situaciones violentas comunitarias.				
	Separación o divorcio	Afectos positivos	Verbalización o manifestación de positivos (satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación o confianza), que sean resonantes afectivamente, en relación a la separación, divorcio o conflictos entre las figuras parentales.		
		Afectos negativos	Verbalización o manifestación de afectos negativos (miedo, ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción, pesimismo o quejas somáticas), que sean resonantes afectivamente, en relación a la separación, divorcio o conflictos entre las figuras parentales.		
		Negación e indiferencia	Dificultad para verbalizar o manifestar sentimientos placenteros o displacenteros en relación a la separación, divorcio o conflictos entre las figuras parentales.		
			Verbalización o manifestación de normalidad en cuanto a la separación, divorcio o conflictos entre las figuras parentales.		
	Factores que influyen en la resiliencia de los niños	Relación afectiva significativa con algún adulto	Verbalización que evidencie la preferencia por algún adulto específico de su entorno con el que posea una relación cercana.		
Apego		Presencia de la figura de apego junto al niño en las buenas y en las malas	Verbalización donde se evidencie la presencia de la figura de apego tanto en situaciones positivas o agradables, como en situaciones negativas o desagradables.		
		La figura de apego da amor incondicional sin excluir los límites necesarios	Verbalizaciones donde se evidencie muestras de cariño por parte de la figura de apego.		
			Verbalización que muestre la aplicación de disciplina oportuna y acorde a la acción realizada.		
		La figura de apego estimula y gratifica afectivamente los logros, la creatividad, la iniciativa, el humor	Verbalización que muestre evidencias de acciones de cariño o aprecio por parte de su figura de apego cuando realiza buenas acciones como cumplir metas, tener iniciativa, hacer chistes o bromas, etc.		
Ayudar a resolver los problemas sin suplantar la acción del niño	Verbalización que evidencie el apoyo de su figura de apego en actividades que se le dificultan, sin encargarse totalmente de la misma.				

Características Resilientes del Niño	Autoestima Consistente	Concepto Positivo de sí mismo.	El niño se describe a sí mismo utilizando palabras positivas (cualidades, habilidades, destrezas).		
		Expresar sentimientos positivos y negativos.	El niño logra expresar y diferenciar sus sentimientos positivos (felicidad) y negativos (tristeza, enojo).		
	Introspección	Diferenciación entre el yo y los otros.	Verbalización en donde se evidencia diferenciación entre su persona y los otros.		
			Verbalización en donde se observe su capacidad para diferenciar sus sentimientos de los sentimientos de los demás.		
		Darse a sí mismo una respuesta honesta	El niño identifica sus errores y debilidades como tales. Puede manifestar las verdaderas intenciones de sus acciones.		
		Expectativas realistas de acuerdo a los recursos.	El niño se plantea tareas a corto plazo que pueden ser alcanzadas con los recursos que dispone.		
		Darse cuenta de la adversidad	El niño reconoce libremente los problemas o dificultades a los que se enfrenta.		
	Independencia	Capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios	Verbalización que evidencia su facilidad para mantenerse lejos físicamente de sus figuras parentales sin presentar signos de ansiedad ante la separación.		
			Realizar las tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de supervisión constante.		
	Capacidad de relacionarse	Establecimiento de relaciones empáticas	Verbalización que evidencien su capacidad para ponerse en el lugar de otras personas al momento de relacionarse.		
		Conductas altruistas.	Observar en el niño conductas de ayuda hacia las evaluadoras o hacia otros sin incitación y sin esperar retribución.		
			Verbalizaciones donde manifieste haber asistido a otros sin esperar nada a cambio.		
		Facilidades para comunicarse.	Verbalizaciones que sean espontaneas y ricas en calidad y contenido, sin haber requerido de sugestión.		
	Iniciativa	Buscar afecto en los demás	Observar en el niño manifestaciones espontáneas de afecto hacia las evaluadoras.		
			Verbalización que evidencie manifestaciones espontáneas de afecto hacia sus familiares o personas cercanas.		
	Humor	Mayor tendencia al Positivismo.	Verbalización en donde identifique, sin inducción, los aspectos positivos de la adversidad.		
		Proyección al futuro.	El niño reporta indicios de metas a futuro (lo que quiere ser cuando se grande).		
	Moralidad	Capacidad de responsabilizarse por los propios actos	El niño reconoce y acepta sus fallas y asume sus consecuencias.		
		Tolerancia a la frustración.	Verbalización donde se evidencie que el niño acepta sin problemas circunstancias en las que sus necesidades o deseos no pueden ser satisfechos, o donde se evidencie la capacidad del niño de postergar gratificaciones.		
			Se observa en el niño una actitud calmada y abierta ante la entrevista.		
			Ausencia de gestos que denoten disgusto o rechazo (fruncir la boca o el ceño).		
	Control de los Impulsos	Verbalización que evidencie la no manifestación de violencia o agresión ante una situación conflictiva.			

Anexo 6. Hoja de codificación. Análisis de contenido de las entrevistas a los padres y representantes.

ANÁLISIS DE CONTENIDO – Entrevista al Padre o Representante

CATEGORÍAS		INDICADORES		FRECUENCIAS	TOTALES	
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Drogas y Alcohol		Verbalización que haga referencia del uso de de drogas o bebidas alcohólicas por parte de miembros de la familia o comunidad.			
	Pobreza		Verbalización que muestre carencias materiales.			
	Violencia	Intrafamiliar	Verbalización que evidencie agresiones físicas (Golpes, pellizcos, mordiscos, etc.) entre miembros de la familia del niño.			
			Verbalización que evidencie agresiones psicológicas (insultos, descalificaciones, chantaje, amenazas, etc.) entre miembros de la familia del niño.			
	Comunitaria		Verbalización que evidencie hechos violentos o delictivos (peleas, robos, tiroteos, asesinatos, violaciones sexuales, etc.) que tengan lugar en la comunidad.			
	Separación o divorcio	Ausencia de alguno de los padres o de ambos padres		Verbalización donde se evidencie la ausencia física de una de las figuras parentales o de ambas figuras parentales en el hogar del niño		
Conflictos entre las figuras parentales.		Verbalización donde se evidencie discusiones, denigración o recriminación entre las figuras parentales del niño.				
Factores que influyen en la resiliencia de los niños	Embarazo deseado, planificado o aceptado	Verbalización donde afirme que el embarazo fue planificado y deseado desde el comienzo de la gestación, o en su lugar, un proceso de reflexión que culmine con la aceptación del mismo.				
		Verbalización que evidencie un control prenatal oportuno.				
	Apego	Presencia de la figura de apego junto al niño en las buenas y en las malas	Verbalización donde se evidencie la presencia de la figura de apego tanto en situaciones positivas o agradables, como en situaciones negativas o desagradables.			
		La figura de apego da amor incondicional sin excluir los límites necesarios	Verbalizaciones donde se evidencie tanto muestras de cariño			
			Verbalización que muestra aplicación de disciplina oportuna y acorde a la acción realizada por el niño.			
La figura de apego estimula y gratifica afectivamente los logros, la creatividad, la iniciativa, el humor		Verbalización que muestre evidencias de acciones de cariño o aprecio hacia el niño cuando éste realiza buenas acciones como cumplir metas, tener iniciativa, hacer chistes o bromas, etc.				
Ayudar a resolver los problemas sin suplantar la acción del niño		Verbalización que evidencie su apoyo hacia el niño en actividades que se le dificultan, sin encargarse totalmente de la misma.				
Características Resilientes del Niño	Independencia	Capacidad de mantener distancia emocional y física con los objetos primarios	Verbalización que evidencie la facilidad del niño para mantenerse lejos físicamente de sus figuras parentales sin presentar signos de ansiedad ante la separación			
			Realizar las tareas escolares y actividades del hogar sin requerir de ayuda constante.			
	Capacidad de relacionarse	Establecimiento de relaciones empáticas		Verbalizaciones que evidencien relaciones interpersonales en las que el niño tenga la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas.		
		Facilidad para comunicarse		verbalizaciones que hagan referencia a la facilidad de comunicarse del niño.		
		Conductas altruistas.		Reportes verbales donde describa conductas de ayuda del niño dirigidas a otros, sin esperar retribución		
	Moralidad	Práctica de valores de convivencia		Verbalización donde se evidencie la capacidad del niño para establecer relaciones interpersonales con los miembros de su familia y comunidad en pro de lograr un ambiente agradable.		
		Adecuación a la norma		Verbalización que muestre que el niño cumple con las normas que le son impuestas.		
		Tolerancia a la frustración.		Verbalización donde se evidencie que el niño acepta sin problemas circunstancias en las que sus necesidades o deseos no pueden ser satisfechos.		
Control de los Impulsos		Verbalización en donde el niño ante una situación conflictiva no manifiesta violencia o agresión.				

Anexo 7. Indicadores del Test del dibujo proyectivo H-T-P cromático y sus significados.

SIGNIFICADOS DEL H-T-P				
CATEGORÍAS	INDICADORES		SIGNIFICADOS	
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Todos	Presencia de Nubes	Ansiedad generalizada.	
		Presencia de lluvia	Gran necesidad del individuo de expresar sus sentimientos, de estar sometido a presiones ambientales poderosas y opresivas.	
	Casa	Énfasis en la dimensión horizontal de los muros en relación con la vertical.	Funcionamiento ineficiente debido a que los problemas del pasado o del futuro interfieren con su atención.	
		Mostrar los cuatro lados de la casa al mismo tiempo.	Sentimientos de inutilización por presiones ambientales y preocupación por la opinión de otros	
		Dibujar únicamente un plano de la casa.	Conflictos graves en el hogar.	
		Indicación de movimiento, como el techo volando, los muros derribándose.	Indicador de patología. Expresar inminente colapso del yo bajo las presiones extra y/o intrapersonales.	
		Humo asciende de la chimenea y se dirige hacia un lado.	Presiones ambientales.	
	Árbol	Ventanas o paredes de color amarillo.	Medio como amenazante u hostil.	
		Corteza dibujada meticulosamente y con mucho esmero	Preocupación compulsiva por relación con el ambiente.	
		Copa aplanada	Presión ambiental, negación.	
Factores que influyen en la resiliencia de los niños	Relación significativa con algún adulto	Todos	Dibujar el sol	Autoridad adulta, controladora o de apoyo parental. Fijación de límites.
		Casa	Presencia de una chimenea con tamaño acorde a la casa y sin énfasis.	Buenas relaciones en el hogar y equilibrio satisfactorio.
		Árbol	tamaño proporcional entre el ramaje y el tronco	Necesidades básicas satisfechas.
	Apego	Todos	Ausencia de la utilización del color rojo en cualquier área no convencional del dibujo	Ausencia de demanda de afecto y hechos hostiles.
		Casa	Ausencia de la puerta abierta	Necesidad de afecto satisfecha.
			Ausencia de una chimenea desproporcionadamente pequeña	Relaciones calurosas en el hogar.
		Árbol	Ausencia de una base amplia que se angosta a poca distancia arriba de la base	Ausencia de un ambiente temprano carente de afecto y estimulación sana.
		Persona	boca acorde a la figura	Afectividad satisfecha.
Características Resilientes del Niño	Autoestima Consistente	Todos	Ausencia de la utilización del color sólo en el contorno	Ausencia de superficialidad y reticencia.
			Utilizar el color verde en un área no convencional del dibujo.	Seguridad o libertad.
			Ausencia de la utilización del color naranja en un área no convencional.	Ausencia de actitudes ambivalentes, inseguridad u hostilidad.
			Ausencia de borrado.	Ausencia de incertidumbre, auto insatisfacción, indecisión, ansiedad, descontrol, agresividad o conflicto
			Emplazamiento en el centro de la hoja.	Egocentrismo.
	Casa	Ausencia del uso del borde del costado de la página como línea para el muro lateral de la casa.	Ausencia de inseguridad y constricción.	
		Ausencia de dibujo simétrico (dos chimeneas, dos puertas, dos ventanas)	Ausencia de inseguridad.	
		Ausencia de líneas de contorno inadecuadas o débiles en el techo o muros.	Ausencia de un sentimiento de derrumbamiento inevitable y un control deficiente del yo.	
	Árbol	Tronco de tamaño normal acorde con el resto del dibujo	Necesidades básicas satisfechas y personalidad equilibrada.	

CATEGORÍAS		INDICADORES		SIGNIFICADOS	
Características Resilientes del Niño	Autoestima Consistente	Persona	Hombros firmemente hechos, de igual tamaño, sin enmiendas ni tachaduras o borrados.	Seguridad en sí mismo.	
			Piernas anchas ampliamente apoyadas y de tamaño acorde con la figura.	Seguridad en sí mismo, valor y aplomo.	
			Pies bien apoyados en el suelo.	Aplomo, seguridad y confianza en sí mismo.	
			Calzado bien apoyado en el suelo y proporcionado al cuerpo.	Aplomo, seguridad y firmeza.	
			Orientación de la persona hacia el frente, sin tener los brazos extendidos en ángulo recto con respecto al tronco.	Ausencia de rigidez e intransigencia.	
			Ausencia de ojos sin pupilas.	Ausencia de infantilismo.	
	Independencia	Todos	No utilizar los márgenes de la hoja.	Independencia.	
			Ausencia de líneas redondeadas o curvas.	Independencia.	
		Casa	Ausencia de montañas al fondo	Ausencia de una fuerte necesidad de dependencia.	
			Ausencia de puertas demasiado grandes.	Ausencia de dependencia y necesidad de ser estimulado hacia afuera.	
		Árbol	Ausencia de manzanas en el árbol.	Ausencia de dependencia materna e inmadurez.	
			Ausencia de una línea base convexa.	Ausencia de dependencia materna, sentimientos de aislamiento y desamparo.	
		Persona	Ausencia de ojos sin pupilas.	Ausencia de dependencia materna.	
			Ausencia de boca redondeada.	Ausencia de pasividad y dependencia.	
			Ausencia de senos grandes y acentuados.	Ausencia de dependencia materna.	
			Ausencia de botones.	Ausencia de dependencia, inmadurez e infantilismo.	
			Piernas largas y simétricas, sin llegar a ser extremadamente largas.	Lucha por autonomía, deseo de independencia.	
			Pies de tamaño proporcional al cuerpo.	Ausencia de sentimientos de constricción y dependencia.	
	Capacidad de relacionarse	Todos	Ausencia de la utilización del marrón para delinear.	Ausencia de timidez.	
			Ausencia de imagen pequeña	Ausencia de sentimientos de inadecuación, de inseguridad y aislamiento.	
		Casa	Puerta de tamaño adecuado al dibujo.	Adecuado contacto con el mundo interno.	
			Presencia de ventanas en cantidad y tamaño adecuado en relación con el dibujo, y sin detalles.	Ausencia de aislamiento.	
			Ausencia de escalones y caminos	Ausencia de aislamiento.	
			Ausencia de puertas pequeñas	Ausencia de rechazo a establecer contacto.	
			La casa no se encuentra de perfil	Ausencia de tendencias opositoristas y aislamiento.	
			Ausencia de la ventana de la sala más pequeña que las demás.	Agrado por las relaciones sociales.	
			Ventanas con cortinas, contraventanas o persianas.	Interacción con el ambiente controlada conscientemente.	
Ausencia de árboles o arbustos		Ausencia de la necesidad de erigir barreras defensivas o de hacer contacto con los demás en un estilo formal.			
Árbol		Presencia de ramas extendidas	Estimulación del mundo externo.		
		Dibujar hojas en el árbol.	Hacer el contacto más directo e inmediato con el ambiente.		
Persona		Dibujar la cabeza de primer lugar, acentuarla ligeramente y hacerla proporcionada dándole alguna forma más que un círculo.	Capacidad para establecer relaciones interpersonales		
	Dibujar el rostro de segundo lugar, después del marco de referencia.	Expresividad en la comunicación social.			
	Ojos de tamaño adecuado, abiertos, con pupilas acorde al dibujo.	Contacto adecuado con el ambiente y confianza.			

CATEGORÍAS		INDICADORES		SIGNIFICADOS	
Características Resilientes del Niño	Capacidad de relacionarse	Persona	Brazos de tamaño y forma adecuados a la figura, flexibles y relajados; que no sean cortos, largos, extendidos, pegados al cuerpo, en forma de jarra o en la espalda.	Adecuado desarrollo del yo hacia la comunicación y el mundo exterior.	
			Ausencia de manos pequeñas, grandes, imprecisas u omisión.	Adecuación a los contactos interpersonales.	
			Ausencia de bolsillos.	Ausencia de introversión y necesidad de aislamiento.	
			La persona es dibujada al mismo nivel del observador.	Apertura a las relaciones.	
	Iniciativa	Todos	Dibujo que no se encuentre ubicado al lado izquierdo del punto medio de la hoja	Ausencia de regresión, rumiación sobre el pasado.	
			Dibujo ubicado a la derecha del punto medio de la hoja.	Preocupación ambiental, anticipación del futuro, habilidad para retrasar la gratificación.	
		Casa	Ausencia de humo en la chimenea que indique que el viento está soplando de derecha a izquierda.	Contemplación del futuro de manera positiva.	
		Árbol	Asimetría en las ramas, no exagerada.	Ausencia de sentimientos de ambivalencia y capacidad para garantizar el dominio en cualquier curso de acción.	
			Movimiento o viento evidente	El individuo puede estar sujeto a situaciones ambientales extremas pero aún así resistir y luchar por mantener el equilibrio.	
			No hay pérdida de hojas en el árbol, ni se caen las ramas.	No hay pérdida de las habilidades para enfrentar las presiones ambientales.	
		Persona	Hacer el dibujo de la persona de mayor edad a la del evaluado.	Deseo de maduración.	
			Orientación de la persona hacia la derecha.	Yo proyectado hacia el futuro.	
			Ausencia de pies descalzos.	Ausencia de deseos de permanecer infantil.	
			Brazos anchos.	Sentimientos básicos de fuerza para luchar.	
			Indicadores evolutivos de acuerdo a la edad	Ver tabla de indicadores evolutivos (Anexo 9).	
		Creatividad	Todos	Presión débil y ejecución con velocidad y simplificación.	Creatividad vehemente
				Ausencia de línea pesada y empastada, con poco apoyo sobre la hoja, sin dejar relieve.	Creatividad
	Uso novedoso del color.			Creatividad	
	Presencia de elementos en el dibujo que superen lo esperado para la edad del niño.			Creatividad.	
	Moralidad	Todos	Ausencia del color fuera de los contornos.	Control de los impulsos	
			Ausencia de rotación de la hoja.	Ausencia de oposicionismo.	
			El niño cumple las normas establecidas durante la ejecución de los dibujos.	Tolerancia a la frustración.	
			El niño no cambió de posición la hoja al realizar los dibujos.	Ausencia de oposición.	
			El punto medio de la imagen se aleja hacia la derecha del punto medio de la hoja.	Habilidad para retrasar la gratificación.	
			Ausencia de líneas repasadas, tachaduras o líneas incompletas.	Tolerancia a la frustración.	
			Dibujar el sol de manera espontánea.	Figura de autoridad.	
		Árbol	Ausencia de enredaderas en el tronco del árbol.	Ausencia de pérdida de control de los impulsos.	

CATEGORÍAS		INDICADORES		SIGNIFICADOS
Características Resilientes del Niño	Moralidad	Árbol	Ausencia de ramas en dos dimensiones que no se cierran en el extremo.	Control de los impulsos.
			Ausencia de árbol en forma de cerradura.	Ausencia de tendencias oposicionistas.
			Ausencia de ramas sin sombreado.	Ausencia de tendencias oposicionistas.
		Persona	Cuello de la persona adecuado a la figura.	Coordinación entre el control racional y los impulsos.
			Ausencia de cintura avispa.	Control sobre los impulsos.
			Extremidades simétricas	Ausencia de impulsividad.
	Capacidad de Pensamiento Crítico	Todos	Persona no dibujada de perfil.	Ausencia de fuertes tendencias oposicionistas.
			Utilizar líneas rectas.	Fuerza, vitalidad, capacidad de análisis.
		Árbol	Facilidad para comenzar los dibujos.	Capacidad para resolución de problemas y espontaneidad.
			Ramas bidimensionales y sombreados dibujados parcialmente, así como ramas presentadas por un sombreado fácil y rápido.	Ajuste maduro.

Anexo 10. Registro Observacional de las sesiones de juego diagnóstico.

REGISTRO OBSERVACIONAL – Sesión de Juego diagnóstico

MATERIAL A ANALIZAR:				FRECUENCIAS	TOTALES
CATEGORÍAS		INDICADORES			
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Se considera la reacción del niño ante la caja cerrada (inhibición, preguntas, iniciativa para abrirla, entre otros).				
	Se toma en cuenta el juguete elegido para el primer contacto, según el momento evolutivo y el conflicto que se trata de vehiculizar.	Juguetes representativos de modalidades de vínculo			
		Juguetes inestructurados			
		Juguetes de manifiesto significado agresivo			
		Juguetes estructurados			
	Pobreza: Sentimientos de Negación e indiferencia		Observar en el juego que el niño modifique lo displacentero de su realidad de pobreza, transformándola en lo contrario. Pueden evidenciarse contradicciones entre lo verbalizado en la entrevista y lo elaborado en el juego (por ejemplo: construir una casa grande con muchos cuartos)		
	Violencia	Intrafamiliar	Observar en el juego identificación con la figura agresora (objeto que se relacione con un miembro de la familia), ya sea imitando física o moralmente al agresor, o adoptando símbolos de poder.		
			Observar acciones violentas o agresivas en el juego del niño que tengan como escenario el ambiente familiar.		
Comunitaria		Observar en el juego identificación con la figura agresora (objeto que no se relacione con un miembro de la familia), ya sea imitando física o moralmente al agresor, o adoptando símbolos de poder.			
		Observar acciones violentas o agresivas en el juego del niño que no tengan como escenario el ambiente familiar.			
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Violencia	Sentimientos de Negación e indiferencia	Observar en el juego que el niño modifique lo displacentero de su realidad de violencia, transformándola en lo contrario.		
	Separación o divorcio: sentimientos de negación o indiferencia.		Observar en el juego que el niño modifique lo displacentero de la realidad de conflicto o separación de sus figuras parentales, transformándola en lo contrario.		
Características Resilientes del Niño	Autoestima Consistente		Una piezas de legos o de rompecabezas para formar algo		
			No muestra una gran disposición a representar peleas durante el juego.		
	Introspección	El niño debe tener la capacidad de asumir y adjudicar roles en forma dramática. Se espera la dramatización de roles definidos socialmente, menor alternancia de roles; incluso puede haber inhibición de ésta capacidad debido a la edad.			
		Utilizar los rompecabezas como la actividad principal.			
		Demoler creaciones a partir de los juguetes de construcción.			
	Independencia	El niño se desplaza armónicamente y con adecuada percepción del espacio y puede ejecutar movimientos según su deseo o necesidad.			
	Capacidad de Relacionarse	El niño es capaz de establecer interacción con el observador, haciéndole comentarios o incluyéndolo en el juego.			
Observar en el juego relaciones entre personajes en donde muestren conductas de ayuda o una relación positiva.					
Que el niño exprese por sí mismo sus ideas recurriendo en poca medida a un juguete como medio de comunicación.					

CATEGORÍAS		INDICADORES	FRECUENCIAS	TOTALES	
Características Resilientes del Niño	Iniciativa Competencia	El lapso de tiempo que transcurre entre el establecimiento de la consigna y el inicio espontáneo de alguna actividad que implique el uso del material dispuesto por parte del niño no debe superar los 10 minutos.			
		Unidad coherente (posee un principio, un desarrollo y un fin).			
		Se encuentran establecidos los esbozos de reglas			
		Pueden atribuir roles explicitados y cercanos a la realidad			
		sentido mutuo y conciencia de la alteración de la regla			
		Pueden dramatizar.			
		Plasticidad	Expresión de la misma fantasía o defensa por medio de distintos mediatizadores		
			Varias fantasías con varios mediatizadores		
		Gran riqueza interna por medio de pocos elementos que cumplen diversas funciones.			
		Utilización de Símbolos.			
	Distancia considerable entre el signifiante y el significado. El niño utiliza mediatizadores que no representen de manera concreta lo que intenta simbolizar.				
Creatividad	El niño acciona los elementos de su entorno para lograr los fines propuestos.				
	La nueva configuración tiene una connotación de sorpresa y le acompaña una expresión de satisfacción.				
	El niño juega con elementos desestructurados, logrando construir objetos concretos y estructurados.				
Características Resilientes del Niño	Moralidad	El niño tiene posibilidad de ubicarse en su rol y aceptar el rol del observador y aceptación del encuadre temporo-espacial con las limitaciones que implica.			
		El niño acepta la consigna y sus limitaciones, enfrenta las dificultades inherentes a la actividad que se propone realizar.			
		Reacciona adecuadamente ante la finalización de la tarea. No debe intentar prolongar la sesión			
		El niño no muestra reacciones explosivas o agresivas manifiestas. Puede hacerlo de manera simbólica usando los juguetes.			
Capacidad de pensamiento crítico		Modalidad de acercamiento a los juguetes donde el niño se tome un tiempo previo para estructurar el campo y luego desarrollar una actividad.			
		El niño busca en el entorno soportes que vehiculicen en forma adecuada sus fantasías y conflictos, realiza nuevas búsquedas si las formas anteriores de simbolización no logran los fines comunicacionales y logra darle coherencia a la concatenación de los símbolos.			

Anexo 11. Consentimiento Informado para Padres o representantes

Universidad Central de Venezuela
 Facultad de Humanidades y Educación
 Escuela de Psicología
 Departamento de Psicología Clínica Dinámica.



Estimado Representante:

Nos dirigimos a Ud. para solicitar su autorización con el fin de que su representado participe en la investigación “NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DE LA COMUNIDAD CARAQUEÑA DE ANTÍMANO: SU PERCEPCIÓN DE LA ADVERSIDAD Y RESILIENCIA” de las bachilleres Andrea Pereyra, C.I. 18 941 065 y Marianna Quiñones, C.I. 19 873 603, estudiantes de la Universidad Central de Venezuela en la Carrera de Psicología. Dicha investigación consiste en estudiar cómo los niños experimentan sus situaciones de vida; y la participación consistirá en entrevistas, sesiones de juego y aplicación de pruebas psicológicas. Tales actividades cumplen con los parámetros del Código de Ética del Profesional en Psicología. La información recolectada será destinada para usos estrictos de la investigación, conservando la privacidad y el anonimato de sus participantes.

Asimismo, su participación resulta de vital importancia, por lo que agradeceríamos su asistencia el día ____ de _____ de 2012, a una reunión inicial donde se le explicará a mayor profundidad en qué consiste la investigación y la participación de Ud. y el niño en la misma. De no poder asistir a la reunión, por favor notificar al teléfono 0414-3337176.

Yo, _____, C.I. _____, autorizo la participación de mi representado(a) _____, C.I. (si posee) _____, en las actividades que se realizarán dentro del marco de la investigación “Niños de la Comunidad Caraqueña de Antímano: sus vivencias y perspectivas de la pobreza”

Firma del Representante

Anexo 12. Consentimiento Informado para Niños.

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Clínica Dinámica.



Buenos Días:

Mi nombre es Marianna Quiñones y el de mi compañera Andrea Pereyra. Nosotras estamos estudiando psicología y estamos haciendo una investigación para graduarnos y ser psicólogas. Para ello necesitamos de tu colaboración. Te preguntaré ¿Cómo? Pues participando en una serie de actividades como juegos, entrevistas y dibujos. Todo lo que conversemos será usado en nuestra investigación y será confidencial, lo que quiere decir que lo que me comentes no lo sabrán ni tus padres, ni las maestras ni nadie excepto tu y yo. Es necesario que utilicemos grabadores de voz y video, para que no correr el riesgo de que algo se nos olvide. También es importante que sepas que tu participación no es obligatoria, lo que significa que si no quieres participar en estas actividades, o si quieres abandonarlas en algún momento, estás en tu derecho. Sin embargo, tu participación es muy valiosa para nuestro trabajo y deseamos contar con tu ayuda.

Si estás de acuerdo con todas las actividades que se van a realizar y quieres participar, por favor escribe tu nombre en la línea que sigue.

Firma del niño

Anexo 13. Resultados de la percepción de los padres o representantes en relación a las situaciones adversas.

Tabla 1

Carencias materiales manifestadas por los padres o representantes

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	2	1	14,3	14,3
	3	1	14,3	28,6
Verbalización que muestre carencias materiales	4	1	14,3	42,9
	6	1	14,3	57,1
	7	1	14,3	71,4
	13	1	14,3	85,7
	14	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Tabla 2

Situaciones de violencia intrafamiliar manifestada por los padres o representantes

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Física				
Verbalización que evidencie agresiones físicas (Golpes, pellizcos, mordiscos, etc.)	0	3	42,9	42,9
entre miembros de la familia del niño	2	1	14,3	57,1
	5	1	14,3	71,4
	8	1	14,3	85,7
	12	1	14,3	100,0
Psicológica				
Verbalización que evidencie agresiones psicológicas (insultos, descalificaciones, chantaje, amenazas, etc.)	0	2	28,6	28,6
entre miembros de la familia del niño	1	1	14,3	42,9
	2	1	14,3	57,1
	4	1	14,3	71,4
	6	1	14,3	85,7
	7	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Tabla 3

Situaciones de violencia comunitaria manifestadas por los padres o representantes

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Violencia Comunitaria				
Verbalización que evidencie hechos violentos o delictivos (peleas, robos, tiroteos, asesinatos, violaciones sexuales, etc.) que tengan lugar en la comunidad.	2	2	28,6	28,6
	3	1	14,3	42,9
	4	1	14,3	57,1
	7	1	14,3	71,4
	14	1	14,3	85,7
	28	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Tabla 4

Situación de separación o divorcio reportada por los padres o representantes

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ausencia de alguno de los padres o ambos				
	0	2	28,6	28,6
Verbalización donde se evidencie la ausencia física de una de las figuras parentales o de ambas figuras parentales en el hogar del niño	2	2	28,6	57,1
	3	1	14,3	71,4
	6	1	14,3	85,7
	9	1	14,3	100,0
Conflicto entre las figuras parentales				
Verbalización donde se evidencie discusiones, denigración o recriminación entre las figuras parentales del niño.	0	4	57,1	57,1
	2	1	14,3	71,4
	3	2	28,6	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Tabla 5

Manifestaciones de padres o representantes referentes al uso de drogas o bebidas alcohólicas

	Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Drogas y alcohol				
Verbalización que haga referencia del uso de de drogas o bebidas alcohólicas por parte de miembros de la familia o comunidad.	0	3	42,9	42,9
	1	1	14,3	57,1
	2	2	28,6	85,7
	11	1	14,3	100,0

Datos obtenidos de la entrevista a padres y representantes

Anexo 14. Verbalizaciones de las entrevistas.

Verbalizaciones de las entrevistas a los padres o representantes y a los niños

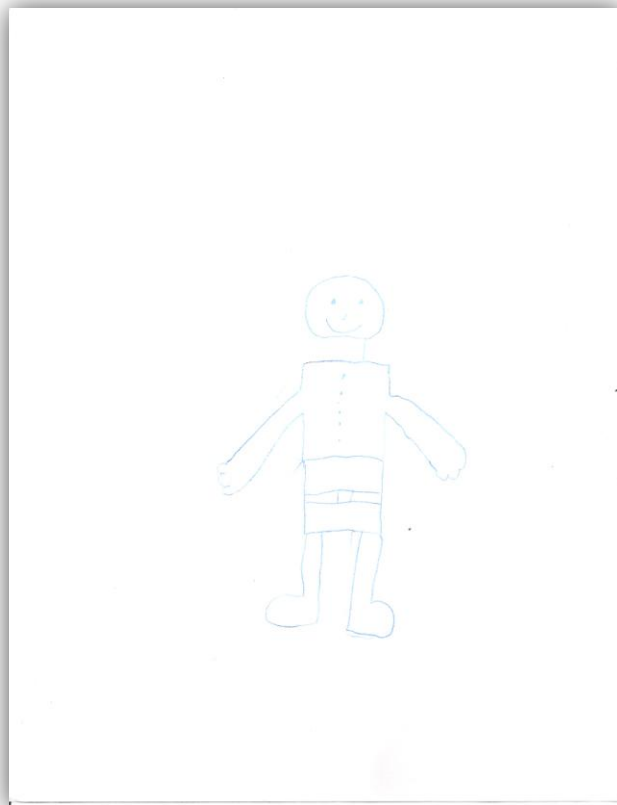
Situaciones adversas en el medio familiar y social	Pobreza	<p>“nos arropamos hasta donde llegue la cobija”</p> <p>“a veces hay y a veces no hay”</p> <p>“un problema que tengo yo ahorita es del agua”</p> <p>“No tengo para comprarles ni un lápiz. No tengo para comprarle un cuaderno”</p> <p>“hoy mi mamá no vino porque no tenía real, no consiguió real entonces no bajó con nosotros”</p> <p>“Triste porque no hay real para comprar que si par de zapatos” “a veces no tengo dinero”</p> <p>“porque cuando hay se come y cuando no hay que aguantarse”</p> <p>“pedir la paz y comida para mi familia”</p> <p>Persona pobre: “que no tenga ni siquiera para comprar un vaso de agua, que duerma en la calle”. “Una gente que no tiene comida y...no tiene real para comprarse ropa”.</p>
	Violencia Intrafamiliar	<p>“yo no los dejo que se peleen porque les pego”</p> <p>“dice que nos va a pegar”</p> <p>“se entra a golpes con el hermano”</p> <p>“yo le pego y él se amotina”</p> <p>“Si no me dices la verdad, yo nojoda te mato”.</p> <p>“cuando no me hacen caso, que necesito darles, si no tengo la correa en la mano, les doy con la mano”</p> <p>“agarró esa correa y le dio un correazo”</p> <p>“yo le pegaba porque me sacaba de mis casillas, yo le pegaba”</p> <p>“Te voy a joder, los voy a agarrar a los tres y los jodo”</p> <p>“llega mi hermana a la casa es que la comienza a molestar y le dice oriental, cositas así, pero no la humilla no, sino que jodiéndola pues”</p> <p>“mi hermanito chiquito mordió a mi hermano por aquí y le dejó esto rojo”</p>
	Violencia Comunitaria	<p>“por ahí violaron a una muchacha”</p> <p>“no la dejo salir a la calle por los peligros, y ahorita hay más peligro que antes”</p> <p>“que siempre hay que se están robando a los niños”</p> <p>“Aquí uno ha visto como van matando, imagínate”</p> <p>“Una vez mataron a un tipo en frente de la casa de mi abuela. me asuste.”</p> <p>“suenan mucho disparos y plomo”</p> <p>“ellos ven eso, como matan la gente”</p> <p>“A él lo mataron feamente. Lo degollaron y ellos lo vieron, ellos lo vieron”</p> <p>“Que eso también puede suceder con mi familia (refiriéndose a un asesinato)”</p> <p>“llaman a los policías y ellos no hacen nada”</p> <p>“Los malandros lo que hacen es matar pura gente”</p> <p>“pasan los malandros por ahí y tú estás en el medio, si vienen echando tiros”</p> <p>“le metí un golpe (a un compañero de clase)”</p> <p>“escucho tiros y yo sé que mataron a alguien y no me gusta”</p> <p>“cuando se arma la plomacera ponernos en un lado donde no, evitar una desgracia entre esos tiros perdidos”</p> <p>“da miedo porque a veces suben por la casa y suben con unas tremendas escopetas tirando tiros al aire”</p>
	Separación o divorcio	<p>“porque el papá de ella no, la mira como si no fuera su hija y vive al lado”</p> <p>“la mamá de él ahorita está en un refugio”</p> <p>“ella regresó brava porque él se la quería quitar para llevársela para oriente”</p> <p>“el papá se desentendió de ella”</p> <p>“se me empezaron a portar así porque el papá se fue de Venezuela”</p> <p>“Yo ella no lo ve, él vive por otro lado, yo este, yo la cuido”</p>

	drogas o bebidas	<p><i>"Pero cuando se emborrachaba (el papá) antes la regañaba"</i></p> <p><i>"porque todo el tiempo eso y la fumadera de broma de esa."</i></p> <p><i>"A ella le gusta tomar y a ella le gusta amanecer y broma"</i></p> <p><i>"en veces el tomaba mucho"</i></p> <p><i>"se ponen a fumar marihuana"</i></p> <p><i>"se ponía brava mi abuela porque llegaba borracho"</i></p>
	Factores que influyen en la resiliencia: Apego	<p><i>"le enseñábamos en la casa y ya agarraba lápiz"</i></p> <p><i>"mi abuela dice que la haga o sino no salgo"</i></p> <p><i>"Cuando está difícil así (la tarea) las ayudo yo"</i></p> <p><i>"Le digo: Está bien, está muy bonito"</i></p> <p><i>"Mientras ella hace mal, no tiene derecho a nada"</i></p> <p><i>"Pero eso sí tiene ella (la madre biológica), que ella está pendiente de lo que le va a dar, su comida. Me ayuda pues, me ayuda bastante. Y me lleva para las clases, está pendiente de la ropa de ellos"</i></p> <p><i>"Me abrazan y no sé qué"</i></p> <p><i>"gánatelo, si eres bueno y haces tú tarea, yo te lo compro"</i></p> <p><i>"ellos lo tienen que hacer ellos mismos"</i></p> <p><i>"mi mamá me castiga, no me deja ni salir para la calle"</i></p> <p><i>"yo le tengo, le pongo caligrafía y lo hace bien"</i></p> <p><i>"No hijo, eso no se hace, vamos para adentro"</i></p> <p><i>"ellos me abrazan y me dicen que siempre van a estar pendientes de mi"</i></p> <p><i>"a veces yo quisiera comprenderla"</i></p> <p><i>"yo la voy a seguir ayudando que ella estudie"</i></p> <p><i>"Cuando es fácil la hago yo sola y lo que es difícil mi mamá me ayuda"</i></p>
	Autoestima Consistente	<p><i>"Soy un niño bueno"</i></p> <p><i>"A mí me gusta jugar, me gusta hacer mi tarea y mi mamá que me ayude a dividir."</i></p> <p><i>"Triste por mi prima"</i></p> <p><i>"A veces me pongo brava"</i></p> <p><i>"Bien, alegre y feliz"</i></p>
	Características Resilientes	<p><i>"A veces no quiero hacer la tarea"</i></p> <p><i>"Porque no quiero hacer caso a veces, y hago una reguera y a veces no la quiero recoger"</i></p> <p><i>"le tengo miedo a la oscuridad"</i></p> <p><i>"no hacer la tarea, a veces me da flojera"</i></p> <p><i>"es peligroso (los malandros)"</i></p> <p><i>"Ahorita no estoy elevando porque mi casa está muy peligrosa"</i></p> <p><i>"no se puede ni asomar porque es muy peligroso"</i></p> <p><i>"yo en veces tengo miedo"</i></p> <p><i>"en veces que me gusta hablar de mi familia"</i></p> <p><i>"En veces que me aburro en el salón"</i></p> <p><i>"(me pongo triste) Cuando me regañan y cuando me pegan."</i></p> <p><i>"Les digo que estoy triste y que siempre los voy a querer."</i></p> <p><i>"dormir con mi hermanito porque le da miedo que se vaya la luz"</i></p> <p><i>"A mí me hace feliz jugar con mis primas"</i></p> <p><i>"yo me siento bien pero mi mamá no se siente vivir bien aquí"</i></p>
	Independencia	<p><i>"Ella se viene (al colegio) en la mañana con la hermanita"</i></p> <p><i>"Solita aquí en la casa"</i></p> <p><i>"ella solita agarra sus cuadernos y hace las tareas"</i></p> <p><i>"Es un niño tranquilo, hace sus tareas"</i></p> <p><i>"quédate aquí que ya yo vengo y él se queda ahí"</i></p> <p><i>"Yo no tengo que estar detrás de él: has la tarea, o no la hagas"</i></p> <p><i>"en veces que me pongo en la casa, busco tarea en la Canaima"</i></p> <p><i>"comprar los mandados que mi mamá dice"</i></p>

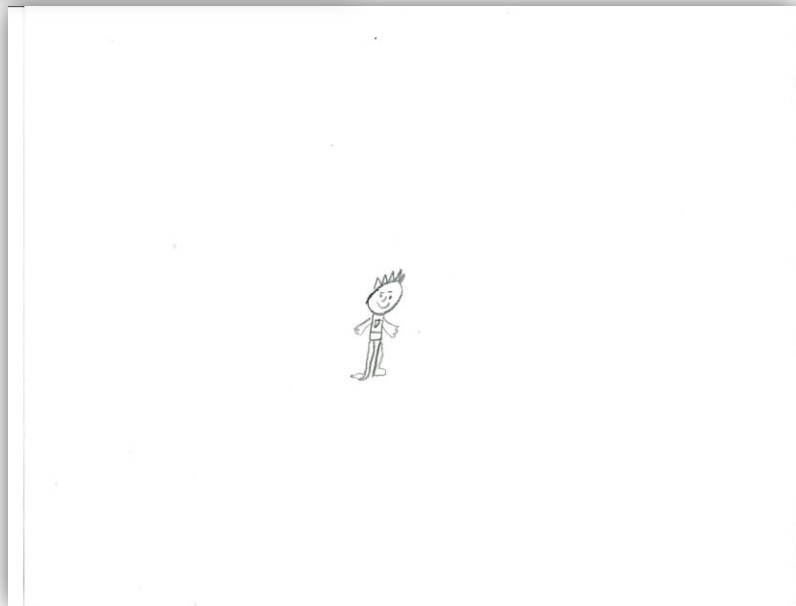
Capacidad de relacionarse	<p><i>“me gusta ayudar así a las personas”</i> <i>“si (ayudo) a barrer y a limpiar”</i> <i>“Kenderson se expresa”</i> <i>“que él habla conmigo”</i> <i>“Me gusta ayudar a mi familia”</i> <i>“Ayudar a mis hermanos... Ayudar a mi familia”</i> <i>“Abrazo a mi mamá, abrazo a mi papá, a mi hermano, a mi abuela”</i> <i>“después trabajar para ayudar a mi familia”</i> <i>“Ayudo a mi abuela a hacer lo que hace mi mamá con lo que trabaja”</i></p>
Iniciativa	<p><i>“poder alcanzar mis metas”</i> <i>“Mejor estudiar”</i> <i>“Ahí ya no voy a tener peligro, mi mamá ya no va a tener que estar allá arriba y allá si le puedo decir que nos compre la bicicleta porque allá es grande, hay cancha”</i> <i>“Que cambié el mundo, que no haya malandros, que no dejen su escuela y...este...”</i> <i>“yo soy así para estudiar”</i> <i>“Pasar todo, hasta la universidad”</i> <i>“Mis hermanos siempre me han dicho que tengo que estudiar bastante para ser una doctora, quiero ser enfermera”</i> <i>Cuando sea grande: Doctora Doctora, maestra y cantante. cantar, ser maestra y ser doctora. Policia. Enfermera.</i></p>
Moralidad	<p><i>“no me pongo brava, ellos me dan (dinero), mi abuelo y mi mamá cuando cobran”</i> <i>“Ellos son muy conformes con lo que yo le doy”</i> <i>“Después que mi mamá me estaba diciendo que me portara bien, me estaba portando bien y le hice caso”</i> <i>“yo le pedí disculpas”</i> <i>“verdad mamá no hay real, no se puede”</i> <i>“Yo voy y le digo a mi mamá y mi mamá va y lo regaña”</i> <i>“Portarme mal es que yo no hago las cosas, no ayudo a tener limpia la casa”</i></p>

Anexo 15. Dibujos del Test del Dibujo Proyectivo H-T-P cromático.

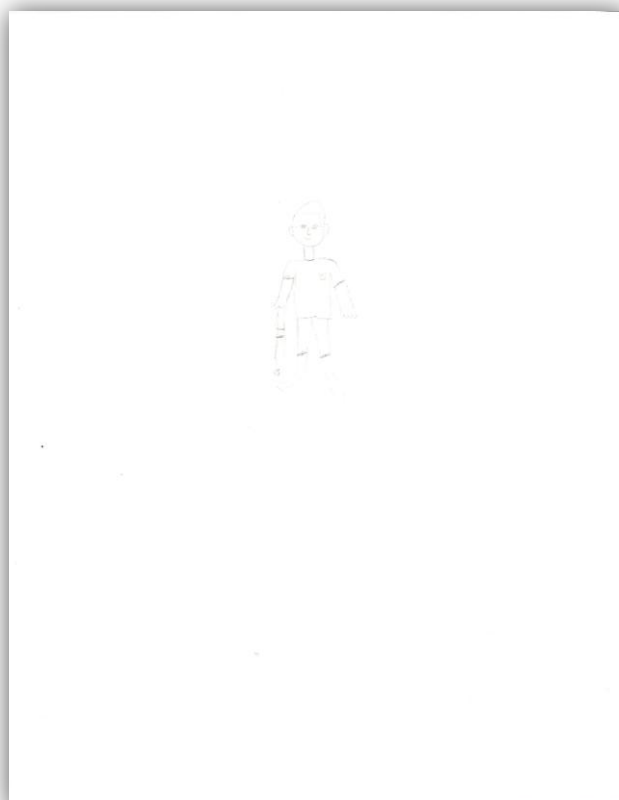
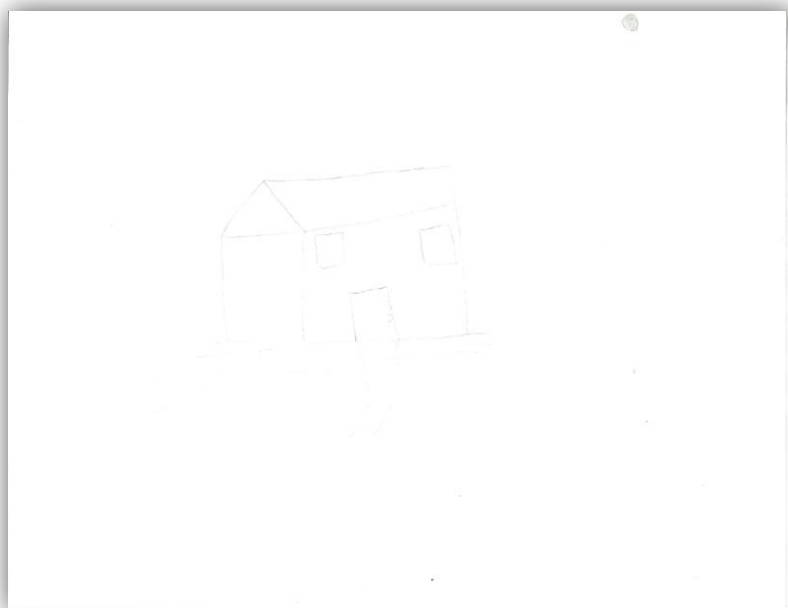
- Niño 1



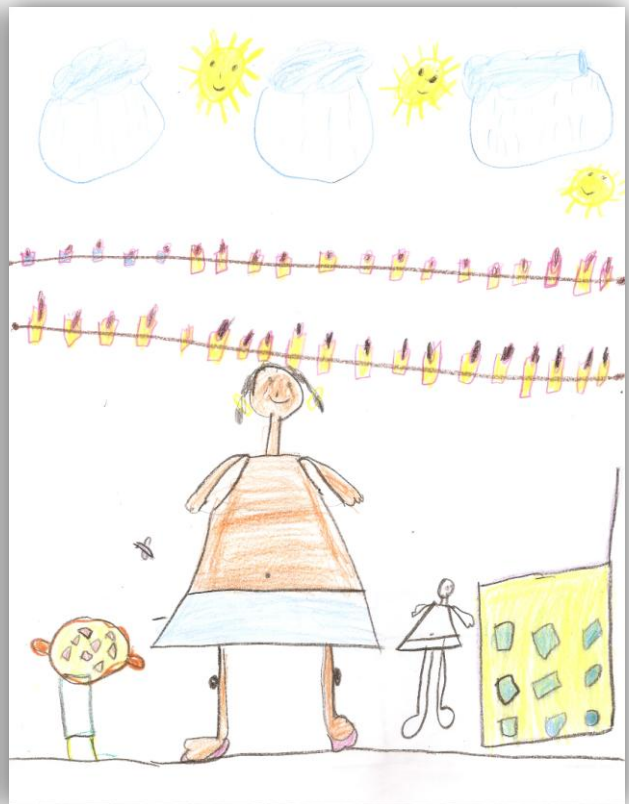
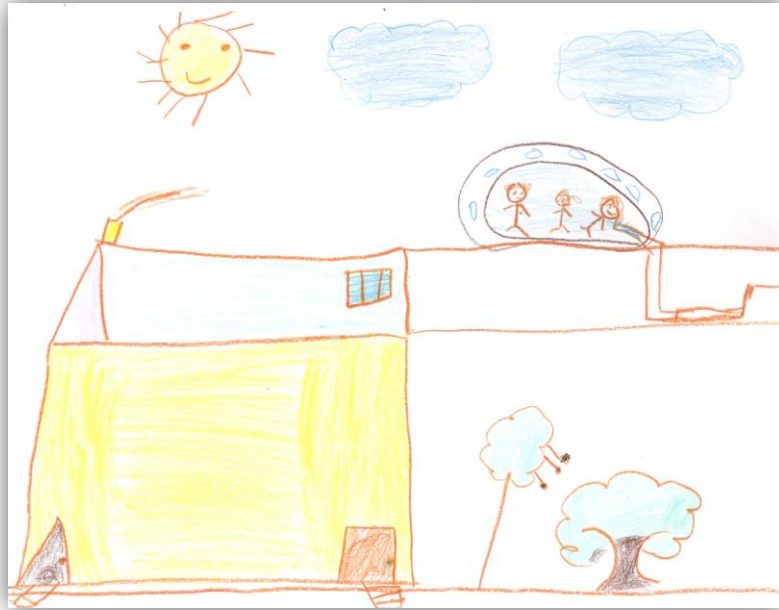
- Niño 2



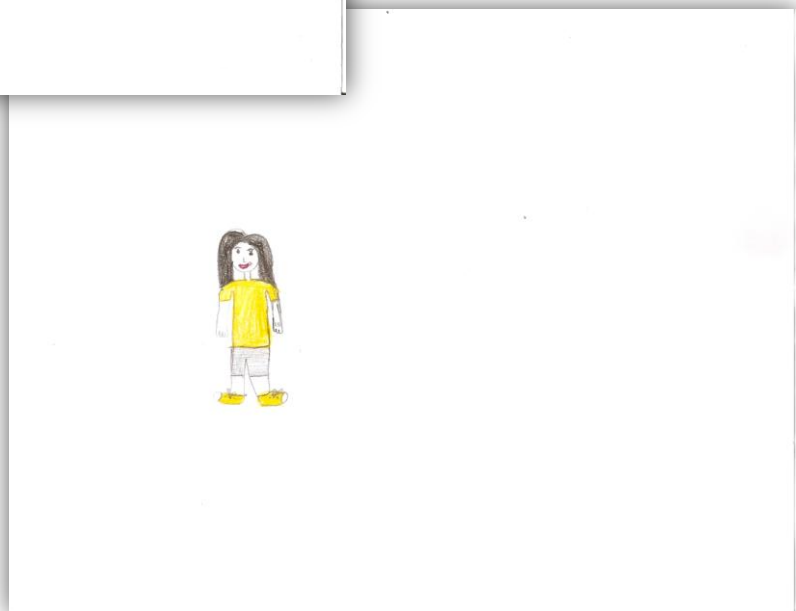
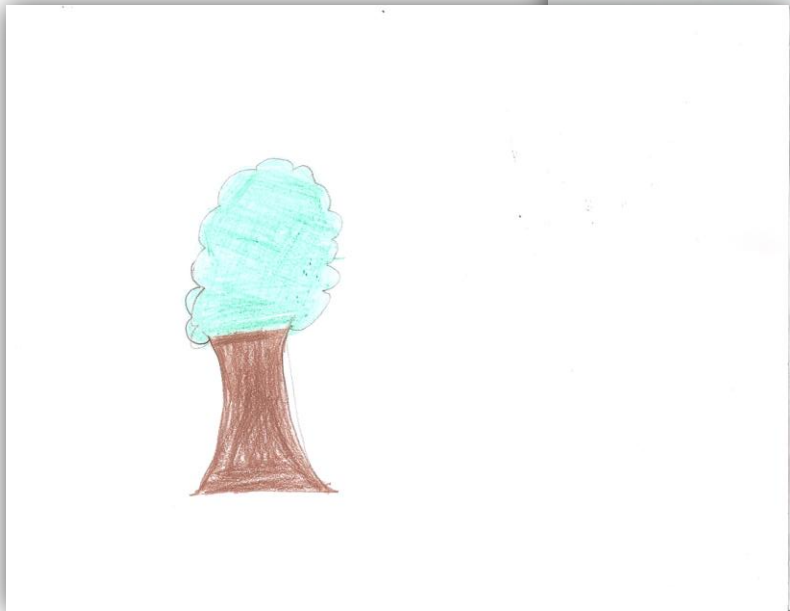
- Niño 3



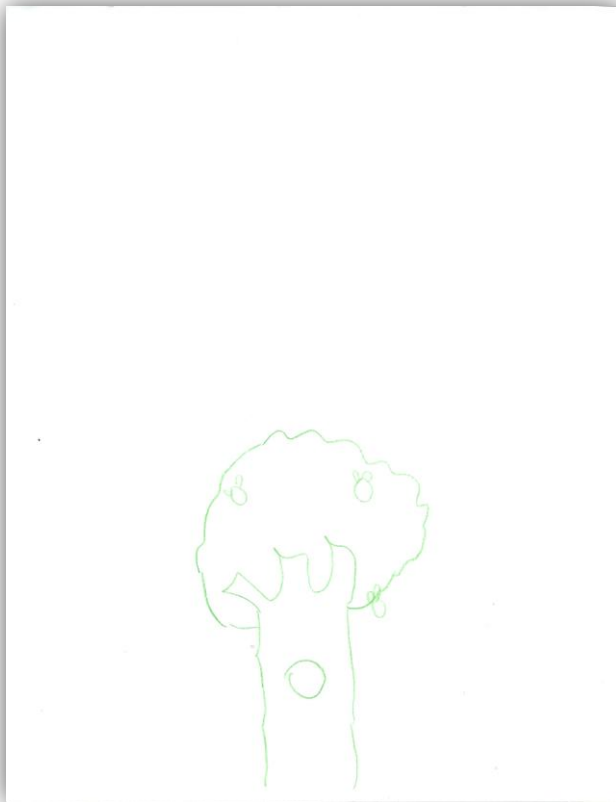
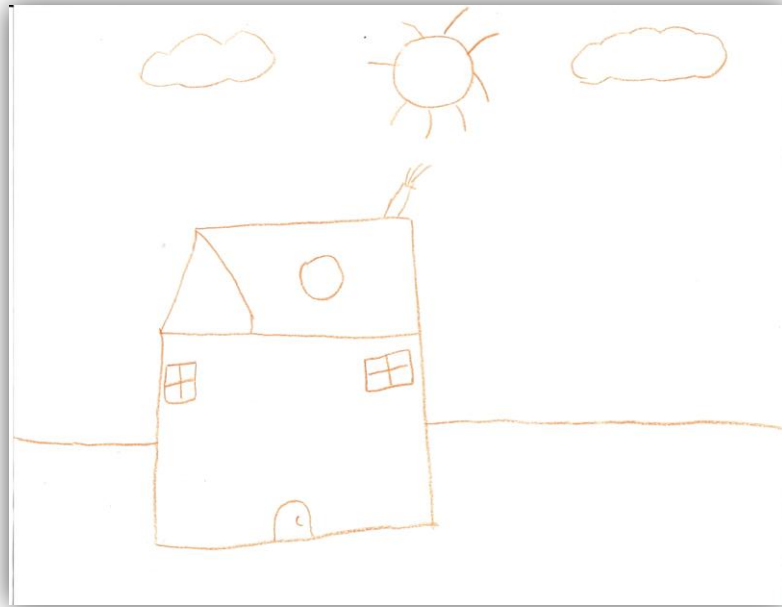
- Niña 4



- Niña 5



- Niña 6

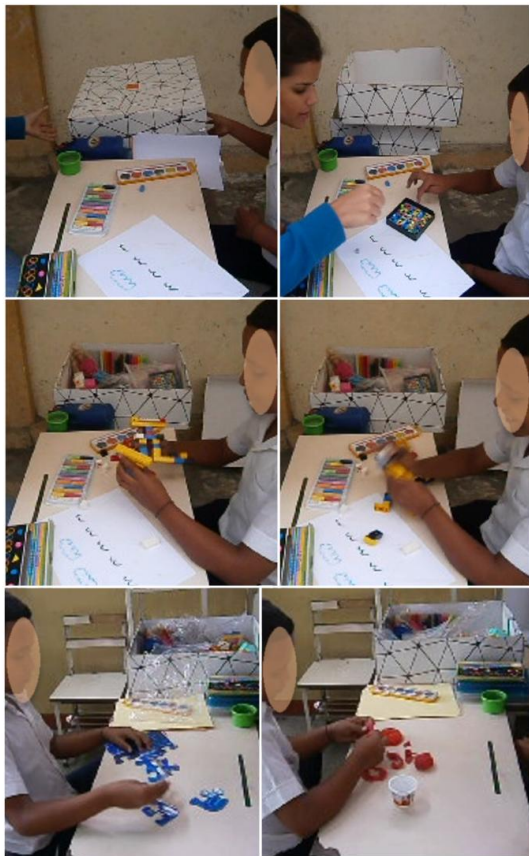


- Niña 7



Anexo 16. Sesiones de juego diagnóstico.

Niño 1



Niño 2



Niño 3



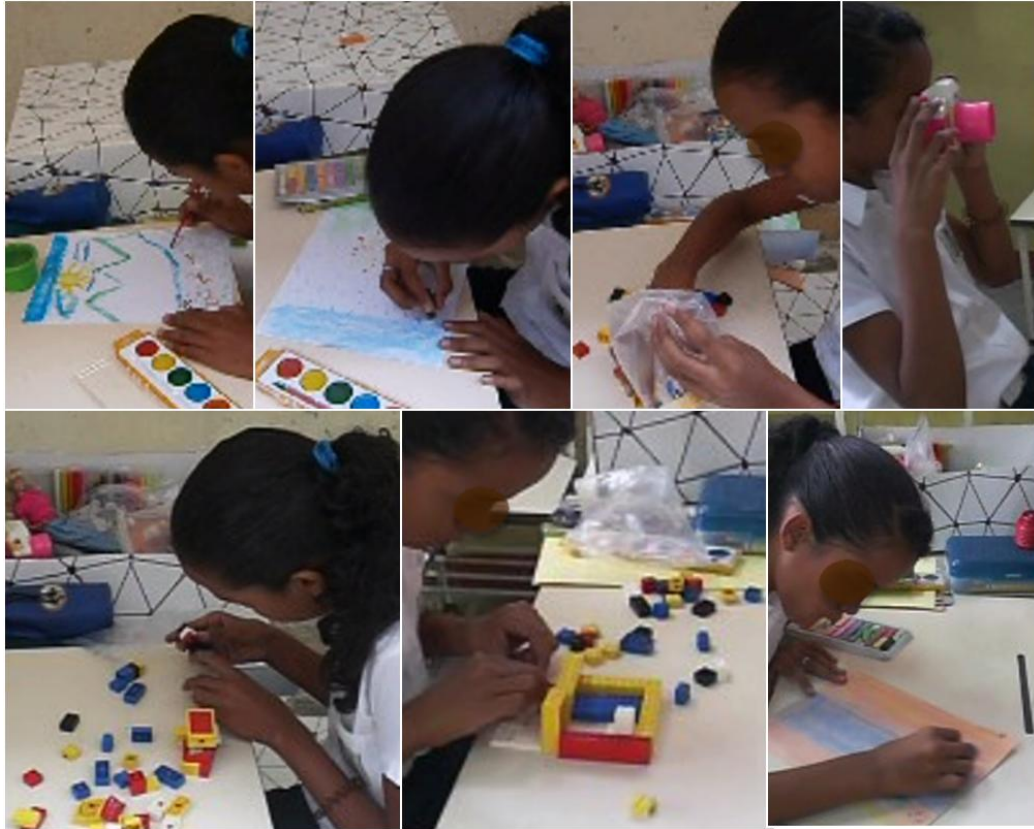
Niña 4



Niña 5



Niña 6

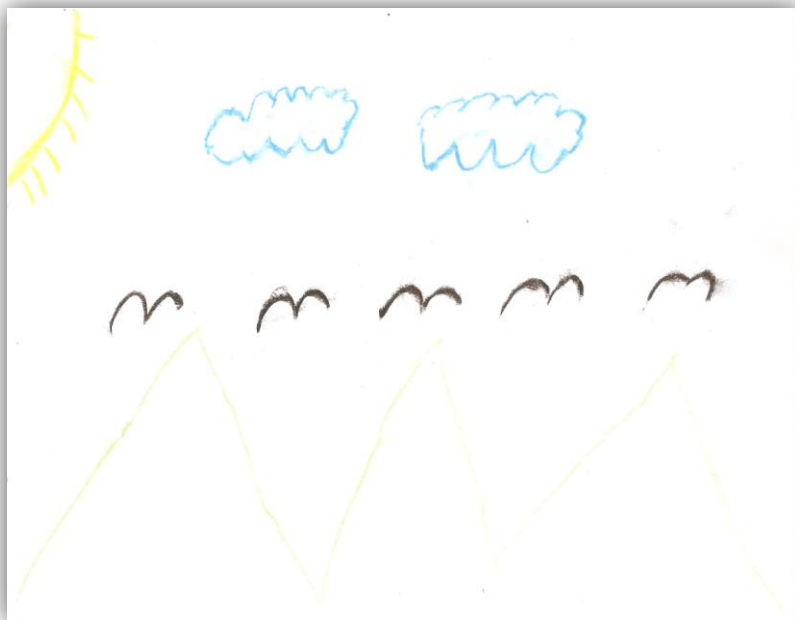


Niña 7

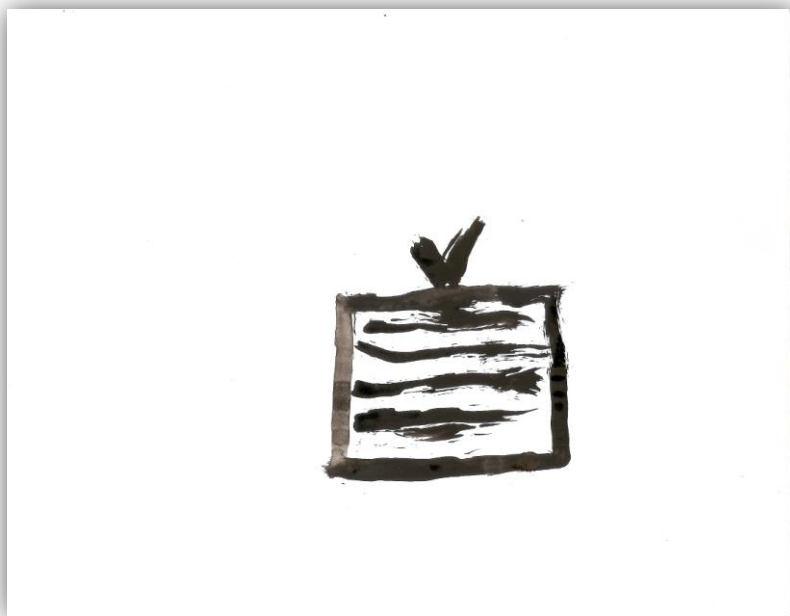


Anexo 17. Dibujos realizados durante las sesiones de juego diagnóstico.

- Niño 1



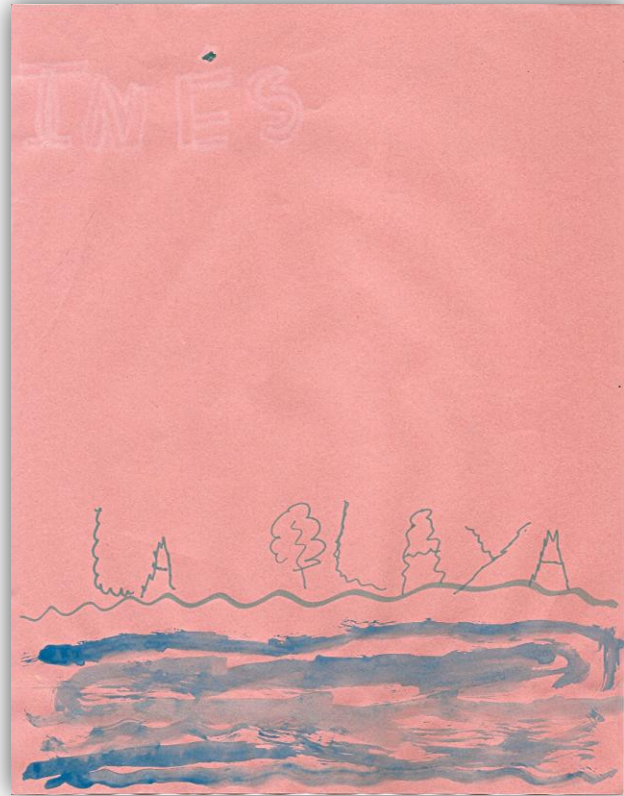
- Niño 2



- Niño 3



- Niña 4



TE QUIERO MUCHO ASI MAMI
Y A MIS HERMANOS TAMBIEN Q MI
FAFAMILIA CON
PLETA
Tiosita MERCEDES
INÉS VERONICA
MIGUEL ROSA
Y XAVIER MAIRA
ANDREA MARIANA
LOS AMOS A Today todos
muchos

- Niña 6

