

**UNIVERSIDAD DE SONORA**

**División de Ciencias Sociales**

**Posgrado Integral en Ciencias Sociales**

*El educador social como figura de referencia de los niños en albergues.*

**Tesis**

**Que para obtener el grado de**

**Maestra en Ciencias Sociales**

**TODO·LO·ILUMINAN**

**Presenta:**

**Lic. Natalia Ocairí Valencia Corral**

**Director de Tesis:**

**Dra. Martha Frías Armenta**

**1942**

**Asesores:**

**Dr. Víctor Corral Verdugo**

**Dr. Daniel González Lomelí**

**Dr. Jesús Ernesto Valenzuela Medina**

**Hermosillo, Sonora.**

**Junio de 2016**

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 15 de Junio de 2016

Dr. Gustavo Adolfo León Duarte  
Coordinador del Posgrado Integral en Ciencias Sociales  
Universidad de Sonora

Por medio de la presente me permito informar a usted que el trabajo de tesis de maestría titulado “EL EDUCADOR SOCIAL COMO FIGURA DE REFERENCIA DE LOS NIÑOS EN ALBERGUES”, que fue desarrollado por la estudiante del Posgrado Integral en Ciencias Sociales NATALIA OCAIRI VALENCIA CORRAL, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos de un trabajo de investigación de maestría y cuenta con el decoro académico suficiente para ser defendida en su examen de grado de Maestría en Ciencias Sociales.

Agradecemos se proceda a hacer las gestiones administrativas conducentes para la programación de la fecha de examen de defensa de grado.

Sin otro particular por el momento nos es grato saludarlo.

Cordialmente

---

Dra. Martha Frías Armenta

Director de Tesis

---

Dr. Víctor Corral Verdugo

Asesor

---

Dr. Daniel González Lomelí

Asesor

---

Dr. Jesús Ernesto Valenzuela Medina

Asesor

"Los niños y las niñas tienen derecho a vivir en un contexto de seguridad emocional, así como a disponer de lazos afectivos con adultos suficientemente disponibles y accesibles"

(Barudy, 2005)

“La primera felicidad de un niño es saber que es amado”.

Don Bosco

“Todas nuestras vidas empezaron con el afecto humano como primer soporte. Los niños que crecen envueltos en afecto, sonríen más y son amables. Generalmente son más equilibrados”.

Dalai Lama

## **Agradecimientos**

A mi tutora, Dra. Martha Frías, por siempre aclarar mis dudas sin importar cuantas fueran, por su paciencia y confianza en mí.

Al Dr. Miguel Melendro, quien con gusto me acogió en su Universidad y me enseñó la forma de trabajo de su país.

Un especial agradecimiento a Martha Serrano, porqué coincidir con ella me hizo darme cuenta que no estaba sola en esta pasión por la Educación Social.

A los Albergues, por abrirme sus puertas y por su disposición.

A Casa Guadalupe Libre, por inspirar esta tesis.

A los niños, por enseñarme a nunca perder la fe en que las cosas pueden mejorar.

A mis amigos, por ser mi familia por elección.

A Aldo por alentarme siempre a ser mejor y nunca rendirme, por creer en mí, por acompañarme y apoyarme en todo este viaje.

A mis padres y hermano, por darme el regalo de crecer en una familia y contar con su amor incondicional.

## **Resumen**

En México, el internamiento o institucionalización, es entendido como la atención de población vulnerable en centros especializados con el objetivo de lograr la protección y respetar los derechos de los menores en desamparo (Programa Nacional de Asistencia Social, 2014). Se ha encontrado que en los niños institucionalizados prevalecen más los problemas emocionales y conductuales, como lo son: conducta antisocial, depresión, problemas psicosomáticos (Fernández, Hamido-Mohamed & Ortiz, 2009), conducta agresiva y opositora (Vallés, 2009), ansiedad, déficit de atención, agresividad, déficit neuropsicológicos, así como trastornos psiquiátricos en la adolescencia y edad adulta (Delgado, Fornieles, Costas & Brun-Gasca, 2012).

Sin embargo, la calidad del vínculo que se forma entre el niño y una persona de referencia tiene efectos en aspectos fundamentales como: la empatía, la modulación de los impulsos, deseos, pulsiones, la construcción de un sentido de pertenencia y el desarrollo de las capacidades de dar y recibir (Barudy, 2005) por lo que se considera que el Educador podría fungir de persona de referencia para el menor pues es la persona más próxima a los niños, al ser el responsable de su cuidado y educación en las instituciones. Por tanto, el objetivo de la presente investigación es identificar las variables asociadas a la función del educador como figura de referencia y comprobar si existe una relación de esta con las conductas y emociones de los niños albergados, así como también evaluar los factores institucionales asociados al desarrollo de dicho vínculo.

La población elegida fue la totalidad de menores de 11 a 18 años albergados en instituciones de la Ciudad de Hermosillo, Sonora y los educadores a su cargo. Se encuestó a

96 menores y 47 educadores de las 6 instituciones públicas y privadas, un total de 143 encuestados.

A los menores se les aplicó una batería de pruebas integrada por las escalas de Clima Social, Ambiente Físico, Asertividad, Autoestima, Resiliencia, y Relación con la Figura Significativa, además de una selección de ítems del autoreporte Connors para conocer su percepción sobre sus conductas y emociones. Los educadores respondieron el cuestionario ELES con la intención de obtener información sobre sus actitudes y habilidades; el instrumento de Burnout de Maslash, la escala Connors para Maestros y Escala de Empatía. Todas las escalas obtuvieron una confiabilidad aceptable, el alfa fue superior a .60.

El modelo probado quedó conformado por cinco factores: Variables Personales del Educador, Variables Ambientales de la Institución, Exclusión Social, Efectos Positivos y Efectos Negativos.

De acuerdo a los resultados, el factor de variables personales del educador no tiene un efecto sobre la figura significativa; sin embargo las variables ambientales de la institución tienen una influencia directa y positiva (.68) sobre ésta. Por su parte la figura significativa no tuvo influencia en los efectos negativos ni en la exclusión social (.00) pero sí una influencia directa y positiva en los efectos positivos (.72). El indicador ambiente físico tuvo un efecto directo y positivo en la resiliencia (.32). Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, dados por el CFI y el BBNNFI arriba de .90 y el RMSEA con un valor de .03. El valor de la *Chi cuadrada* fue de 123.27 basado en 109 grados de libertad y

con una probabilidad asociada de 0.16. La  $R^2$  del modelo fue de .51, lo que significa que el modelo predice 51% de la varianza.

Esto nos indica que las relaciones de empatía, ayuda y confianza entre los compañeros de la institución, además de actitudes de disponibilidad por parte del educador y un ambiente físico, considerado por el menor como confortable, incide en el desarrollo de la autoestima, asertividad y resiliencia de los menores institucionalizados. Un ambiente que es propicio a las necesidades emocionales del menor permite el despliegue de conductas nuevas y de reciente aprendizaje, y lo dispone a aceptar la guía de su educador (Hawkins-Rodgers, 2007) asimismo las condiciones físicas óptimas de un inmueble estimulan una interacción positiva y el bienestar de los habitantes (Corral, et al., 2011); esto contribuye al desarrollo de su resiliencia (Mota & Matos, 2014).

Contrariamente a lo esperado, no se tuvo un efecto directo y negativo de la figura de referencia en la exclusión social y en los efectos negativos. Con respecto a la exclusión social, esto pudiera deberse a las limitaciones para la obtención de información; por lo que, algunas de las variables estudiadas carecen de datos relativos a todo el colectivo analizado. Sobre los efectos negativos, es probable que la causa se deba a que ni los niños refieren ansiedad, depresión, inatención o impulsividad en ellos mismos; tampoco los educadores. Estos resultados coinciden con los encontrados por Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011), y Aguilar-Vafaie, Roshani, Hassanabadi, Masoudian y Afruz (2011).

## Índice

Agradecimientos .....	3
Resumen .....	4
Índice .....	7
Índice de figuras .....	9
Índice de tablas .....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1. Antecedentes.....	24
1.1. Efectos de la Institucionalización .....	24
1.3. Importancia de las Personas de Referencia.....	30
1.4. El educador social como figura de Referencia .....	32
1.5. Actitudes del Educador como Persona de Referencia .....	34
1.6. Influencia de la Formación del Educador .....	37
1.7. Influencia del Clima Organizacional .....	38
1.8. Influencia del Ambiente.....	42
Capítulo 2. Modelo Interdisciplinario .....	48
2.1. Exclusión social .....	55
2.2. Educación Social.....	59
2.3. Teoría del Apego .....	63
Capítulo 3. Método.....	66
3.1. Participantes.....	66
3.1.1. Prueba piloto .....	66
3.1.2. Estudio.....	66
3.2. Instrumentos.....	67
3.2.1. Prueba piloto .....	68
3.2.2. Estudio.....	71
3.3. Procedimiento .....	74
3.3.1. Prueba Piloto .....	74
3.3.2. Estudio.....	74

3.4. Análisis de Datos .....	75
3.4.1. Prueba Piloto .....	75
3.4.2. Estudio.....	75
Capítulo 4. Resultados .....	78
4.1. Prueba Piloto.....	78
4.2. Estudio .....	83
4.2.1. Instituciones .....	83
4.2.2. Menores.....	84
4.2.3. Educadores .....	91
Capítulo 5. Discusión .....	109
Referencias .....	114
Anexos .....	130
Anexo 1. Prueba piloto menores.....	130
Anexo 2. Instrumento menores .....	139
Anexo 3. Connors padres piloto .....	158
Anexo 4. Instrumento Educadores.....	161

## Índice de figuras

Figura 1. Modelo Interdisciplinar .....	54
Figura 2. Modelo Hipotético Propuesto .....	77
Figura 3. Menores por institución.....	84
Figura 4. Edad de los menores .....	85
Figura 5. Género de los menores .....	85
Figura 6. Lugar de procedencia de los menores .....	86
Figura 7. Causas de Albergamiento.....	87
Figura 8. Tiempo de estancia en la institución .....	87
Figura 9. Nivel de escolaridad.....	88
Figura 10. Participación en las artes .....	89
Figura 11. Participación en el deporte .....	90
Figura 12. Edad de los educadores .....	91
Figura 13. Género de los educadores por institución .....	92
Figura 14. Educadores por turnos.....	93
Figura 15. Escolaridad de los educadores .....	94
Figura 16. Antigüedad de los educadores.....	94
Figura 17. Situación administrativa de los educadores .....	95
Figura 18. Modelo de Figura de Referencia .....	108

## Índice de tablas

Tabla 1. Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia (Ochaita & Espinosa, 2012).....	56
Tabla 2. Menores por institución.....	66
Tabla 3. Educadores por institución .....	67
Tabla 4. Instrumentos aplicados a educadores y niños.....	67
Tabla 5. Análisis de confiabilidad de Prueba Piloto.....	78
Tabla 6. Clasificación de albergues por población que atienden. ....	83
Tabla 7. Clasificación de albergues en públicas y privadas. ....	84
Tabla 8. Actividades Formativas y cantidad de menores que participan en ellas. ....	90
Tabla 9. Ratio de niños por educador. ....	92
Tabla 10. Análisis de Fiabilidad y frecuencia del cuestionario para menores. ....	95
Tabla 11. Análisis de Fiabilidad y frecuencia de instrumento para educadores.....	103
Tabla 12. Análisis de Fiabilidad y frecuencia de instrumento Connors para educadores ..	105

## **Introducción**

El estado Mexicano considera a la familia como la institución primordial en la formación de individuos y el grupo fundamental de la sociedad mexicana, así como el medio natural para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (Diario Oficial de la Federación, 30/04/2014). Sin embargo, las diversas problemáticas sociales, políticas y económicas que se presentan en la actualidad afectan la capacidad de las familias para proporcionar las condiciones necesarias para el bienestar del niño, lo que trae consigo la violación de sus derechos (Duran, 2009). Los cambios en la cohesión y estructura familiar pueden llevar a la desintegración y al debilitamiento de los vínculos que se deben establecer para asegurar la protección integral de los niños (Duran, 2009).

Datos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia señalan que durante el año 2011, en 13 de los 32 estados de la República Mexicana se atendieron 18,091 reportes por maltrato infantil y en 12,867 de ellos se comprobó el maltrato. Para el estado de Sonora en el mismo año se recibieron 1845 reportes, de los cuales 1247 se comprobaron.

En atención a lo anterior, la Convención Sobre los Derechos de los Niños (1990) en su Artículo 3° menciona que es responsabilidad del Estado asegurar la protección y el cuidado del niño, y deberán tomarse las medidas legislativas y administrativas necesarias para asegurarse de ello. En los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido, este puede ser separado de sus padres (Artículo 9°), y será el Estado el encargado de proveer asistencia y protección especial, como pudiera ser su colocación en una institución (Artículo 20°).

En el mismo sentido, la Constitución Política de México menciona, en el artículo 4º párrafo octavo, que todas las decisiones y actuaciones que el Estado tome serán con la finalidad de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas de satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Por su parte, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 3º, determina que la protección de sus derechos tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, y uno de ellos es el de vivir en familia, como espacio primordial de desarrollo. Sólo podrán ser separados de sus padres mediante orden preventiva judicial que declare legalmente la separación (Artículo 23). En caso de ser víctimas de actos u omisiones que puedan afectar su salud física o mental y su normal desarrollo, las normas buscarán la manera de prever y evitar estas conductas (Artículo 21) por lo que en su artículo 11º dice que el Estado puede intervenir con todos los medios legales necesarios para protegerlo de cualquier abuso. En su artículo 25, esta ley expresa que en caso de que sean privados de su familia, tienen derecho de recibir protección del Estado, y a falta de una posible adopción o familia sustituta, se recurrirá a las instituciones de asistencia pública o privada o se crearán centros asistenciales para este fin.

En consecuencia surge el internamiento o institucionalización, entendida como la atención de población vulnerable en centros especializados: casa cuna, casa hogar, albergues, e internados, con el objetivo de lograr la protección y respetar los derechos de los menores en desamparo (Programa Nacional de Asistencia Social, 2014).

Se desconocen los datos exactos de los niños que carecen de cuidados parentales en México. Debido a la falta de regularización de la situación jurídico-familiar de los menores en centros o albergues de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia y con el objetivo de garantizar los derechos de la infancia a través de un mejor diseño institucional se realizó el Subprograma de Fortalecimiento a las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia, el cual ha logrado proporcionar datos más precisos de los niños albergados.

En el año 2013 se tuvo un registro de 25,700 menores albergados que constituyen un universo de 12,869 niñas y 12,831 niños. De acuerdo con la información proporcionada por los Sistemas Estatales DIF los motivos generales del ingreso a los albergues corresponden a los siguientes: 6,341 menores por situación de abandono; 4,841 por haber sufrido maltrato; 244 expósitos; 199 por orfandad; 99 por crimen organizado y 16,033 por otras situaciones, tales como ingreso voluntario por disposición del Ministerio Público, canalizados por otros Sistemas Estatales DIF, y tráfico de menores, entre otros.

En el estado de Sonora, para enero del año 2014 se recibieron un total de 1983 denuncias por maltrato infantil, de las cuales se encontraron como positivas 1176. Tras realizar investigaciones en 300 casos procedió la denuncia, por lo que actualmente hay 300 menores albergados; los motivos varían en negligencia, abuso físico u omisión de cuidados (Rosario Núñez, Comunicación Personal).

En concordancia con los lineamientos establecidos internacional y nacionalmente, así, como al considerar el problema social en México y su contexto sociopolítico, las diversas autoridades y entidades públicas eligen acciones de manera deliberada para dar una posible solución al problema, y crean políticas públicas. Por otra parte, la política

social es el compromiso que tiene el Estado de implementar normas, instituciones, programas y recursos públicos destinados a mejorar, promover, y proteger los derechos sociales de la población (Paz, Ramírez, Aguilar & Franco, 2012).

En México, estas estrategias están recopiladas en el Plan Nacional de Desarrollo, el cual se renueva cada sexenio. El plan 2013-2018, en su meta II México Incluyente, aborda la situación de los menores institucionalizados, en donde plantea transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente. Para poder lograr lo planteado propone varios objetivos y estrategias; por ejemplo, en su Objetivo 2.2., Estrategia 2.2.2, menciona la articulación de políticas que atiendan de manera específica cada etapa del ciclo de vida de la población.

La atención a esta demanda es delegada al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, que es el organismo encargado de regular las acciones orientadas en el desarrollo del individuo, la familia y la comunidad. Asimismo, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, promueve el desarrollo integral de la Familia mediante el Programa de Atención a Familias y Población Vulnerable. Este programa se divide a su vez en tres subprogramas: 1) Estrategia Integral de Desarrollo Comunitario “Comunidad DIFerente”, 2) Fortalecimiento a las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia, 3) Atención a Personas y Familias en Desamparo.

El subprograma Fortalecimiento a las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia, tiene como objetivo mejorar los servicios que otorgan las procuradurías para la orientación, atención y regularización de la situación jurídico-familiar de los menores albergados en centros asistenciales públicos y privados. De la misma manera, busca facilitar el proceso de adopción, de integración y desarrollo familiar.

Para conocer la efectividad, prioridad y pertinencia de las acciones llevadas a cabo por el gobierno, es importante analizar las políticas públicas y los efectos que tienen en la

sociedad. Las evaluaciones se deben llevar a cabo de manera sistemática, cuidadosa, objetiva y con asesoría científica para evaluar y analizar los costos y beneficios (Salazar, 1995).

En México el organismo encargado de las evaluaciones es el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), éste es un organismo público descentralizado con capacidad para generar información objetiva sobre la situación de la política social y los programas y acciones de desarrollo social.

El Coneval en su evaluación 2014 del diseño del Programa de Fortalecimiento a las procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia identifica un problema en el diseño, ya que este se enfoca a la problemáticas de los menores, y no a las situaciones específicas de las procuradurías. Por lo tanto, se sugiere replantear el problema hacia las Procuradurías con un enfoque institucional.

También refiere se deben clarificar y eficientizar los mecanismos de operación del programa, pues será de vital importancia para la creación de la Procuraduría de Protección planteada en la Ley General de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. Aunado a esto, es preciso diseñar Matrices de indicadores de Resultados y un diagnóstico sobre las situaciones de las procuradurías de los Estados y de los niños en albergamiento.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño, analiza los avances y desafíos sobre la situación de la infancia en el país, así como el cumplimiento que se le ha dado a la Convención. El pasado 15 y 20 de mayo de 2015, México presentó su cuarto y quinto informe; a su vez, el comité realizó sus observaciones finales (Concluding observations on the combined fourth and fifth periodic reports of Mexico, 2015). Además,

sobre los niños privados de un entorno Familiar, celebra que se haya impedido separar a los menores de sus familias cuando la causal es la pobreza. No obstante le preocupa que no se apoye a las familias en el ejercicio de las responsabilidades de los padres, se desconozca el número de niños privados de un entorno familiar, se siga tomando como primera opción el internamiento de los menores en instituciones en lugar del acogimiento familiar y no se supervisen adecuadamente las instituciones de cuidado, lo que da lugar a la corrupción.

Por estas razones le pide tengan especial consideración a las Directrices sobre Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños (2010). Estas directrices se crearon para orientar las políticas y prácticas de la protección y el bienestar de los niños privados del cuidado parental o en riesgo de encontrarse en esa situación. Su finalidad, es:

- a) Apoyar los esfuerzos encaminados a lograr que el niño permanezca bajo la guarda de su propia familia, que se reintegre a ella, o en su defecto encontrar otra solución apropiada y permanente.
- b) Velar por que mientras se buscan esas soluciones permanentes, o en los casos en que estas resulten inviables o contrarias al interés superior del niño, se determinen y adopten condiciones que promuevan el desarrollo integral y armonioso del niño y las modalidades más idóneas de acogimiento alternativo;
- c) Apoyar y promover que los gobiernos asuman plenamente sus responsabilidades y obligaciones a este respecto, tomando en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de cada Estado.
- d) Orientar las políticas, decisiones y actividades de todas las entidades que se ocupan de la protección social y el bienestar del niño, tanto en el sector público como en el privado, incluida la sociedad civil.

Por lo que en atención a ellas, le sugiere (Concluding observations on the combined fourth and fifth periodic reports of Mexico, 2015):

- Adopte nuevas políticas de apoyo a las familias.
- Establezca una estrategia que permita la desinstitucionalización y favorezca el acogimiento familiar en todos los estados, dándose prioridad al cuidado a cargo de familiares.
- Capacite a las familias de acogida y al personal que trabaja en las instituciones sobre las necesidades especiales de los niños institucionalizados.
- Créel Registro Nacional de Centros de Asistencia Social, en donde se reúnan datos sobre el internamiento y acogimiento familiar; además, con este mecanismo se podrá llevar control sobre la calidad del acogimiento.
- De seguimiento a los responsables de violencia ejercida contra los niños en las instituciones, los penalice e indemnice a las víctimas.
- En materia de adopción, exige se prohíban las adopciones de manera privada y queden sancionadas en los códigos penales, igualmente se lleve un registro de las adopciones nacionales e internacionales

En respuesta a estas recomendaciones, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, aclara que respecto a la separación del menor de sus progenitores deben aplicar los principios de necesidad, excepcionalidad y temporalidad, de manera que la medida especial que implique que el niño sea ubicado bajo cuidados alternativos tenga como finalidad la reintegración del niño a su familia de origen, siempre que ello no sea contrario a los intereses del menor (Tesis: 1a. CCLVIII/2015).

En base a lo dispuesto en los artículos 17.1 y 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el estado se encuentra obligado a que las medidas de protección que tome deben priorizar el fortalecimiento de la familia, esto implica que si la familia inmediata no puede cuidar al menor y lo pone en situación de desamparo, se busque dentro de la comunidad un entorno familiar para su cuidado, por lo que el derecho a la familia supone la obligación del estado por garantizar un acogimiento alternativo en un nuevo medio familiar que posibilite su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (Tesis: 1a. CCLVII/2015).

En caso de que se hayan evaluado las posibilidades de los familiares y se concluya que el niño o la niña se encuentra en riesgo y que lo mejor para el infante es permanecer bajo atención de una institución de asistencia social, el Estado deberá tomar todas las medidas para procurarle un acogimiento alternativo y adecuado en un contexto familiar. Para lograr esto, se debe realizar un juicio especial de pérdida de patria potestad (Tesis: 1a. CCLIX/2015).

En lo que respecta a este proceso, las personas que deben ser emplazadas al juicio de un menor en situación de desamparo son progenitores y abuelos, por ser quienes pueden eventualmente ejercer los derechos y obligaciones de la patria potestad (Tesis, 1a, CCLIX/2015). A partir de este procedimiento se podrá definir la situación jurídica del menor, lo que le permitirá integrarse de nuevo en un núcleo familiar idóneo. Es importante se evite que los menores permanezcan de manera indefinida en una casa hogar por descuido o desinterés de su familia de origen. De lo contrario, equivaldría a sobrepasar la satisfacción real y urgente de las necesidades tanto materiales como emocionales del infante por supeditarlas a una regla basada únicamente en el lazo biológico, cuando lo primordial es comprobar qué medida es más idónea para proteger al menor.

En este mismo sentido, se elaboró un Plan de Acción para la Infancia 2014-2018 llamado “10 por la infancia” (Consejo Consultivo de UNICEF México y Red por los derechos de la Infancia en México, 2014), éste tiene como fin integrar los esfuerzos y desafíos de los estados de la república para mejorar la situación de la infancia y la adolescencia. Se exhorta a los gobiernos estatales y a la federación a comprometerse con la niñez, específicamente sobre el tema que nos confiere, se indican dos puntos:

1. Crear un Sistema Integral de Garantía de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

- Sistemas de información confiables, de calidad y con datos desagregados y actualizados. Disponer de mecanismos de monitoreo y evaluación.  
Presupuesto suficiente, equitativa y transparente.
- Legislación adecuada.
- Institucionalidad-Coordinadora del sistema.
- Sistemas y subsistemas existentes y cada uno de los sectores, incluyendo el sistema de protección especial de derecho.
- Un plan Nacional para garantizar los derechos de la infancia y la adolescencia.
- Descentralización y rol de los gobiernos locales.
- Participación de la sociedad civil y de los niños, niñas y adolescentes.
- Mecanismos independientes de derechos humanos.

2. Prevenir, atender y sancionar efectivamente todas las formas de violencia contra las y los adolescentes, abordando sus causas subyacentes y asegurando la no revictimización en los procesos de justicia y la adecuada atención institucional.

- Analizar el marco normativo estatal en materia de prevención, detección y atención a la violencia contra la infancia.
- Realizar las modificaciones normativas necesarias para que se prohíban y sancionen efectivamente todas las formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes.
- Crear un sistema de recopilación de datos de todas las formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes que asegure un monitoreo, evaluación y retroalimentación sistemática.

También se realizaron orientaciones generales por parte de UNICEF para la adecuada implementación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En el documento se presentan algunas implicaciones de esta ley con relación a los derechos concernientes a vivir en familia, a las formas alternativas de cuidado, a la adopción y a los centros de asistencia social. Su finalidad es orientar a los estados, municipios, centros de asistencia y organizaciones de la sociedad civil en la correcta implementación de la Ley en estos rubros, se propone una serie de acciones, medidas, políticas y modificaciones legislativas. Las orientaciones propuestas tienen como base los instrumentos internacionales y la legislación nacional aplicable.

Como se puede notar las instituciones públicas y privadas que albergan a estos niños carecen de las herramientas necesarias para implementar metodologías basadas en la protección de sus derechos humanos. Esto es una problemática de especial importancia tanto en México como en el resto de Latinoamérica (Relatoría sobre los Derechos de la Niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013).

Un ejemplo es el estado de Sonora, en donde las personas que se encargan del cuidado de los niños en las instituciones se han incorporado a esta labor por su disposición de cuidar de esta población, sin embargo, no cuentan con una profesión que les permita confrontar las necesidades educativas especiales de la población que atienden (Serrano, 2011).

Con referencia a lo anterior, dentro de las Directrices para las modalidades alternativas de cuidado de niños realizadas por la ONU se hace especial énfasis a la atención personalizada del niño, dado que los patrones de comportamiento, el concepto que el niño tiene de sí mismo, los valores, las formas de pensar y proceder, se estructuran desde la vinculación y la valoración que las personas de referencia hacen de él y de su avance hacia una identidad personal, (García-Barriocanal, De la Herrán & Imaña, 2007; García & Sánchez, 2010). Se ha incluido en estas la creación de vínculos con un cuidador determinado (Directriz 126), al reconocer en el niño su dimensión subjetiva y emocional, e indicar que la atención no debe abocarse únicamente a la satisfacción de sus necesidades físicas sino también a proporcionarles un trato cercano y humano a través de un vínculo continuo, positivo y de confianza en su ámbito de acogimiento y con las personas responsables de su cuidado (Directriz 12).

Esta investigación aportará elementos para delimitar el perfil del Educador en México y establecer el papel de éste como figura de referencia del menor en albergues, exponiendo las necesidades afectivas del niño y la importancia de éstas en su desarrollo, lo que traería consigo la propuesta de lineamientos para el mejoramiento de la calidad de la atención a los menores y la reducción de problemas conductuales en los albergues (March, 2007).

Aunado a esto, mostrará la necesidad del cuidado del profesional en el aspecto emocional, debido a que gran parte del alcance de los objetivos de los albergues depende de las relaciones que el educador establezca con el niño (Barudy, 2001). Así mismo, se pretende comprobar que estas últimas están relacionadas con los factores ambientales y personales en los que el educador está inserto. En el campo metodológico, se propondrá una definición conceptual y operacional para Persona de Referencia, pues si bien son muchas las investigaciones que mencionan los efectos positivos del educador como Persona de Referencia y de una vinculación afectiva reparadora, no se ha realizado una definición operacional.

A su vez, se propondrán actuaciones concretas para establecer una relación significativa con los niños, lo que será útil no sólo para instruir a los educadores de las instituciones, sino a cualquier persona que sea responsable de la crianza de un niño.

La presente investigación pretende identificar las variables asociadas a la función del educador como figura de referencia y comprobar si existe una relación de esta con las conductas y emociones de los niños albergados, así como también evaluar los factores institucionales asociados al desarrollo de dicho vínculo.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar problemas conductuales y emocionales de los niños en albergues.
2. Identificar variables personales de los educadores asociadas a su función como figura de referencia.
3. Identificar variables institucionales asociadas a la función del educador como figura de referencia.

4. Analizar la relación entre la figura de referencia y los problemas conductuales y emocionales de los niños en albergues.
5. Analizar la relación de las variables ambientales y personales en el desarrollo de la función del educador social como figura de referencia de los niños.

Para lograr estos objetivos, se utilizarán las siguientes preguntas que guiarán la investigación:

1. ¿Cuáles problemas conductuales y emocionales presentan los niños internados en albergues?
2. ¿Cuál es la influencia de la función del educador como figura de referencia en la conducta y los problemas emocionales del niño institucionalizado?
3. ¿Qué factores personales y ambientales influyen para que el educador funja como figura de referencia para el niño?
4. ¿Qué actitudes y habilidades debe desarrollar el educador para lograr ser una persona de referencia?

## **Capítulo 1. Antecedentes**

### **1.1. Efectos de la Institucionalización**

El efecto que tiene en el desarrollo del niño el estar interno y fuera del seno familiar, ha capturado la atención de los investigadores, quienes han descubierto que los niños privados de sus madres y criados en instituciones, se ven afectados en su desarrollo emocional, intelectual, verbal, social e incluso físico (Bowlby, 1954a).

Mir, Batle y Hernández (2009), encontraron en su revisión bibliográfica sobre el tema, que las experiencias que tengan los niños en sus primeros años de vida tendrán gran influencia en el desarrollo de su personalidad. Dichas experiencias relacionadas con el amor y seguridad, o en su defecto con el sentimiento de temor y soledad, tienen sobre todo un impacto en la capacidad del niño para establecer futuros vínculos afectivos.

En los niños institucionalizados prevalecen más los problemas emocionales y conductuales, como lo son: conducta antisocial, depresión, problemas psicósomáticos (Fernández, Hamido-Mohamed & Ortiz, 2009), conducta agresiva y opositora (Vallés, 2009), ansiedad, déficit de atención, agresividad, déficit neuropsicológicos, así como trastornos psiquiátricos en la adolescencia y edad adulta y problemas del sistema neuroendocrino que regula la conducta emocional. Incluso el tiempo en la institución está relacionado positivamente con la conducta agresiva (Delgado, Fornieles, Costas & Brun-Gasca, 2012); por lo que se puede señalar que en las instituciones existen manifestaciones de problemas conductuales (Valles, 2009).

Con el fin de tener una mejor comprensión de los conceptos anteriormente mencionados, se profundizará en su significado. En primer lugar se hará mención de la

inatención, ésta, según Angulo et al. (2008), implica una inadecuada inhibición de las interferencias y planificación de las tareas. Lo anterior repercute en el aprendizaje, en el manejo de la memoria de trabajo, el desarrollo del autocontrol y pensamiento racional. También genera poca tolerancia a las frustraciones y crea una incapacidad de control emocional ante las situaciones.

Por otra parte, la impulsividad es la incapacidad para demorar reforzadores. Implica también escasa resistencia a la tentación e intolerancia a la frustración. El individuo impulsivo carece de la reflexión necesaria, lo que da lugar a la precipitación de sus actos y a la falta de previsión de las consecuencias. Asimismo, la hiperactividad es la excesiva actividad motriz y cognitiva, generalmente no productiva (Angulo, et al., 2008).

En lo que respecta a los problemas de conducta, Kazdin (1995), lo define como un patrón de comportamiento persistente a lo largo del tiempo que afecta los derechos de los otros, y violenta las normas apropiadas de la edad. Además conlleva la presencia de dificultades en el funcionamiento diario del alumno en el ámbito familiar, escolar y social.

Adicionalmente, la ansiedad y la depresión son trastornos internalizantes, y según se ha encontrado están presentes muy frecuentemente en los menores institucionalizados. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015) define a la depresión como un trastorno mental que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración. Mientras que la Ansiedad está definida por la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) (1975) como aprensión, tensión o dificultad que surge por la anticipación de un peligro cuya fuente es desconocida.

Aunado a esto, los niños en las instituciones provienen de ambientes familiares deteriorados, generalmente punitivos, en donde eran víctimas de malos tratos y por consiguiente en su mayoría sufren trastornos de apego (Dantagnan, 2005). No obstante, aun cuando la experiencia de apego haya sido deficiente en la familia, es posible, hasta cierto punto, repararla con una relación de calidad por medio de personas de referencia fuera del contexto familiar y, de este modo, contribuir al desarrollo de capacidades resilientes (Barudy, 2005; Martin & Dávila, 2008).

Asimismo, se han identificado individuos que a pesar de haber tenido relaciones tempranas negativas con sus padres, son clasificados como seguros, pues han encontrado la seguridad anhelada en una figura de referencia, como lo son parientes, educadores o compañeros (Prada, 2004). El establecimiento de vínculos de apego sanos y seguros funciona como factor de protección al cubrir necesidades socioemocionales propias de su momento evolutivo (Amar & Berdugo, 2006), y puede ayudar al niño a aminorar sus carencias afectivas, así como problemas de tipo emocional y conductual, consecuencias de sus experiencias adversas previas y carencias afectivas (Martin & Dávila, 2008).

## **1.2. La delincuencia en los menores institucionalizados.**

Como se ha venido comentando, los menores institucionalizados presentan varias características que los diferencian de la población normativa y que pueden ponerlos en riesgo ante la conducta delictiva. Estos menores provienen de familias desestructuradas, y las razones más frecuentes de internamiento es la negligencia, el abandono, el abuso sexual, el maltrato físico, la violencia familiar o la delincuencia por parte de los padres (Soldevilla, Peregrino, Oriol & Filella, 2013).

De acuerdo a las Teorías de Asociación Diferencial (Sutherland, 1947) y de Aprendizaje Social (Akers, 1994), los individuos desarrollan una conducta desviada por la transmisión de patrones delictivos por parte de las personas con las que interactúan, sobre todo si estos patrones provienen de los grupos más importantes como la familia y los amigos. El papel de la familia, por lo general, es socializar y proporcionar definiciones contra la delincuencia y el crimen; además, la disciplina que instauran los padres promueve el desarrollo del autocontrol (Akers, 1994).

Por lo tanto, podemos decir que para los menores institucionalizados que vienen de familias en donde los padres han sido delincuentes, la probabilidad de riesgo es mayor. Además, en las instituciones suele haber una prevalencia de problemas conductuales (Valles, 2009), lo que expone a los menores que no presentan problemas conductuales, a estar rodeados de niños que si los tienen. En relación con lo anterior Sala, Jariot, Villalba y Rodríguez (2009) mencionan que en los centros donde hay una prevalencia mayor de problemas conductuales, los menores presentan un elevado porcentaje de conflictos con la ley en edades posteriores.

Otro factor de riesgo es el ser testigo o víctima de violencia intrafamiliar, pues los menores que han pasado por esta experiencia tienen repercusiones, y por lo general presentan una conducta delictiva y antisocial. También tienen problemas de atención, ansiedad, depresión, timidez y somatización (Frías, Rodríguez & Gaxiola, 2003).

Los objetivos de los albergues son precisamente proteger a los menores ante situaciones de maltrato; así como proporcionarles un lugar de cuidado temporal en el que se les faciliten los recursos para una mejor calidad de vida, y se promueva su adaptación e

integración social (Bravo & Fernández del Valle, 2001). Sin embargo, el vivir separados de sus familias y compartir su intimidad con personas desconocidas tiene sus secuelas.

Inclusive, a los menores albergados se les dificulta proporcionar un significado exacto de familia y en algunos casos no pueden siquiera definirla (Hernández, Triana & Rodríguez, 2005).

A este respecto, Bravo y Fernández del Valle (2001) en una investigación sobre la integración social en acogimiento residencial, encontraron que los menores muestran fuertes vínculos afectivos con sus familias aunque estas se incorporen poco a los programas que llevan a cabo las instituciones mientras están los niños albergados. Empero, sobre su incorporación al contexto comunitario mencionan que es escaso, pues no participan en eventos comunitarios y tienen pocas amistades en el barrio. Lo anterior también se puede interpretar como factor de riesgo, pues el vivir este desarraigo familiar y comunitario dificulta a los menores establecer lazos sociales que lo disuadan del comportamiento criminal (Hirschi, 1969). Asimismo, Martín, Torbay y Rodríguez (2008), encontraron que no en todos los casos se da un rompimiento del vínculo familiar; y si esta se encuentra comprometida existe una correlación positiva con la adaptación al contexto institucional y en la autonomía personal.

Aunado a esto, varios autores coinciden (Jonson-Reid & Barth, 2000; Runyan & Gould, 1985), en que existe un aumento en la conducta delictiva cuando el niño se ve expuesto a números cambios de instituciones. En ese sentido, Jonson-Reid y Barth (2000) hallaron que los menores con más propensión a ser encarcelados por un delito grave durante la adolescencia, son los que han sido internados entre los 12 y 15 años de edad y que han pasado por diferentes modelos de atención. Esta situación puede generarles

problemas al momento de querer establecer lazos sociales, en especial con personas que resulten significativas. En otras palabras, es probable que se les dificulte o no encuentren un lazo social fuerte con el cual comprometerse, ni con el que puedan satisfacer sus expectativas. Por lo anterior, Hirshi (1969) sustentaba que estos menores suelen apearse poco a las normas sociales volviéndose más propensos a delinquir.

En el mismo orden de ideas, Fernández del Valle, Álvarez y Bravo (2003) reportan que un 2.6% de los menores que han estado institucionalizados tiene problemas con la ley y un 4.7% se encuentran en espera de juicio. Oriol en el 2013 encontró que un 34% de los menores que ingresan en centros de justicia juvenil, provienen de instituciones. Lo anterior coincide con lo encontrado por Sala et al. (2009), quien indica que el porcentaje es cuatro veces mayor a la población general. De igual manera, Barth (1990) refiere que el 36% de los jóvenes se ven envueltos en actividad delictiva aun estando bajo el sistema de protección.

Contrariamente a lo que se ha expresado, existen investigaciones cuyos resultados indican que no parece haber ningún sustento para la idea en donde se afirma que el internamiento de menores en instituciones sea el primer responsable de los problemas encontrados de manera posterior en las víctimas de malos tratos (Johnson-Reid & Barth, 2000). Asimismo, Runyan y Gould (1985) realizaron una investigación sobre niños maltratados, la muestra se dividía en un grupo conformado por niños institucionalizados, y un segundo grupo de menores que habían sido dejados con sus padres. Se descubrió que los niños institucionalizados cometen 0.050 crímenes por persona al año, mientras que los otros cometen el 0.059 después de los 11 años. Es decir, no hubo una relación directa entre una conducta delictiva y estar internado en una institución.

De las evidencias anteriores podemos concluir, que si bien no existe una relación directa entre la institucionalización y la delincuencia, los menores en albergues presentan mayores factores de riesgo que la población normativa.

### **1.3. Importancia de las Personas de Referencia**

Los niños institucionalizados se encuentran separados, al menos temporalmente, de su familia, la cual es el principal proveedor de apoyo social durante la infancia (Martin, 2011). Cuando los padres se hallan en estado de incapacidad o falta de disponibilidad, las personas de referencia, pueden proporcionar un apoyo social, afectivo e instrumental de calidad y sin pretender ser substitutos de los padres, influyen positivamente en el desarrollo de los niños a través de su cariño, coherencia educativa, comunicación y confianza (Barudy, 2006).

La calidad del vínculo que se forma entre el niño y la persona de referencia tiene efectos en aspectos fundamentales, como: la empatía, la modulación de los impulsos, deseos, pulsiones, la construcción de un sentido de pertenencia, y el desarrollo de las capacidades de dar y recibir (Barudy, 2005). Incluso se ha encontrado que un factor que favorece el desarrollo de resiliencia es un vínculo afectivo con una persona de referencia (Cyslunik, 2002), ya que “Una persona que se siente querida, valiosa y capaz, se acepta a sí misma, es confiada, gusta de la proximidad afectiva y puede adquirir y utilizar habilidades y estrategias para enfrentar situaciones difíciles” (González-Arratia, Valdez, Barneveld & González, 2012, p.58).

Las investigaciones de Mota y Matos (2010, 2014) han abordado las repercusiones positivas del vínculo afectivo con una persona de referencia. Estas autoras (2010),

analizaron la contribución de la calidad de las relaciones con los profesores, personal de escuela y personal de la institución para la predicción de las competencias sociales de empatía, asertividad y autocontrol; encontrando que la calidad de la relación establecida con el personal de la institución tiene un papel importante en el desarrollo de límites internos y externos, por lo que ocasiona un efecto positivo en el autocontrol. También se ha comprobado que la calidad de la relación con los profesores tiene incidencia en la relación con los pares, ya que la percepción de ser aceptado por los profesores ayuda en la construcción de un sentido de pertenencia y de valor personal, las cuales están relacionadas con la adaptación social, el establecimiento de relaciones de calidad y la autoestima (Mota & Matos, 2014a).

En el marco de las observaciones anteriores, se destaca la relación entre la figura de referencia y la asertividad, la autoestima y la resiliencia en los menores institucionalizados. El ser asertivo es, en palabras de De la Peña, Hernández y Rodríguez (2003, p.2) “saber defender tus derechos sin pisar los de los demás”, esto conlleva ser empático al tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos, así como al despliegue preciso de las habilidades que requiera la situación. Las personas que carecen de estas habilidades, se pueden caracterizar como inhibidos o agresivos. Entendiendo que los inhibidos o pasivos, son aquellos que no defienden sus derechos en momentos de conflicto, ni expresan sus pensamientos o sentimientos. En cambio, los agresivos basan todo en sus propios derechos, logrando su beneficio a expensas de los demás. De cualquier manera, en ambos casos, sus repertorios conductuales se encuentran limitados de alternativas y son incapaces de anticipar las consecuencias de sus actos, lo que los lleva a resolver de manera ineficaz sus conflictos (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003).

Por otra parte, a la capacidad de utilizar el aprendizaje de una crisis y contar con factores que permitan resistir a ese estímulo al que se es sensible se le llama resiliencia (Kotliarenco & Lecannelier, 2004). Ésta constituye un proceso dinámico pues involucra la interacción entre los factores de riesgo y protección internos y externos del individuo para modificar los efectos de los sucesos adversos; es pues, recuperarse de los conflictos impulsando cambios y fortaleciendo defensas (González-Arratia, et al. 2012). En lo que respecta a la autoestima, se tomará la definición de Rosenberg (1965), quien la define como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, y se construye por medio de una evaluación de las propias características.

#### **1.4. El educador social como figura de Referencia**

Dentro del contexto de institucionalización, Mota y Matos (2014b) evaluaron la correlación entre la relación con las personas de referencia, el bienestar y el desarrollo de resiliencia de los adolescentes, los resultados indicaron que un adolescente privado del contacto con sus cuidadores primarios, pero que establece una relación significativa con algún adulto de la institución, obtiene respuestas personales, afectivas y sociales y logra una mayor sensación de confianza, fomentando su aceptación, sentimiento de pertenencia y autoestima. Lo anterior lo ayuda en su bienestar y desarrollo del proceso resiliente.

Martin y Dávila (2008), en un estudio sobre el apoyo social percibido en menores institucionalizados, encontraron que la ayuda que reciben por parte de los educadores está relacionada con la adaptación escolar. Además los niños mencionan como persona de referencia a los adultos del contexto institucional, a quienes refieren les tienen más confianza y consideran obtienen más ayuda de ellos, en comparación con las personas del

contexto familiar y escolar. Sin embargo, el afecto lo encuentran en su contexto familiar. Resultados similares fueron encontrados por Bravo y Fernández del Valle (2003). Estos autores mencionan que a pesar de que el educador se encuentra muy valorado en las dimensiones de ayuda y confianza, el que encuentren el afecto en la familia no es negativo, ya que los niños deben tener claro que la relación afectiva con el educador es sólo temporal, sin significar esto que no se deba establecer un vínculo afectivo, mientras el niño se encuentre interno el educador debe proporcionar su cariño y apoyo.

Dado lo anterior, es importante que la intervención educativa se establezca desde el ámbito afectivo (García & Sánchez, 2010), por lo que se considera primordial que el educador social ejerza la función de Figura de Referencia para el niño, pues es la persona idónea para proporcionar éste apoyo social a los niños en albergues, al ser el responsable de su cuidado y educación (Mota & Matos, 2014b).

Bronfenbrenner (1987) hace alusión a los mentores, que se pueden identificar como figuras de referencia, y los define como personas con experiencia que fomentan el desarrollo de características y habilidades en los jóvenes guiándolos para la adquisición de un sentido; a través de esta relación y de la educación y el estímulo, el mentor se convierte en algo más que un educador, es un promotor de características personales y funciones psicosociales. Por su parte la definición de Bowlby (1988) de base segura implica un sentimiento de confianza y correspondencia afectiva, con una figura de apoyo accesible y disponible, que sea capaz de potenciar el sentimiento de seguridad en el niño o adolescente teniendo siempre en cuenta que puede ser aceptado a nivel físico y psicológico y ser confortado en una situación de estrés.

A partir de estas definiciones, se realizó para la presente investigación la siguiente definición para Figura de Referencia: persona que a través del desarrollo de su función tiene la capacidad de propiciar el cambio de las personas con quienes trabaja, ofreciéndoles afecto, confianza y seguridad desde la orientación, el asesoramiento y la intervención (García & Sánchez, 2010; Amar & Berdugo, 2006; Bronfenbrenner, 1987; Bowlby, 1988).

### **1.5. Actitudes del Educador como Persona de Referencia**

Las actitudes que tome el educador hacia su actuación con los menores pueden facilitar u obstaculizar los procesos de intervención (Melendro, 2007). Entenderemos por actitudes las probabilidades o tendencias a actuar (Corral, 1998).

Diferentes autores han hecho aportaciones sobre las actitudes que consideran necesarias que debe desarrollar el educador para llegar a ser una persona de referencia para el menor y lograr una relación significativa. Mota y Matos (2010) señalan que debido a que la relación entre el educador y el menor se da como una forma de parentalidad por la convivencia diaria, los educadores deben mostrarse disponibles para escuchar las angustias, miedos, expectativas y alegrías de los jóvenes; y además del afecto proporcionar referentes de límites.

En este mismo sentido, Barudy (2005, 2006) propone que los educadores pueden ejercer una “parentalidad social” como respuesta a compensar las incompetencias de los padres biológicos. La parentalidad social es “la capacidad de los padres de cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo sano” (Barudy, 2005, pp. 77), y son los niños que han sido víctimas de malos tratos, los más necesitados de esta parentalidad social que los ayude a satisfacer sus necesidades y respetar sus derechos, siendo los educadores

los que deben de ejercer la parentalidad social y ser “verdaderos tutores de resiliencia” (Cyrulnik, 2003).

Los componentes de la parentalidad, de acuerdo a Barudy (2005), se dividen en las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales. Las capacidades parentales están determinadas por factores biológicos y hereditarios, pero son influenciados y modulados por la cultura, las experiencias y los contextos sociales, y son las siguientes (p.80):

- La capacidad de apego: Capacidad del adulto de responder hacia el niño y vincularse afectivamente con él a través de sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales; esto depende de su historia de vida y su propia experiencia de apego, además de los factores ambientales que lo facilitan u obstaculizan.
- La empatía: Capacidad de percibir las vivencias internas de los niños y sus necesidades a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales y responder adecuadamente.
- Los modelos de crianza: Forma de percibir y comprender las necesidades de los niños, así como las formas para responder ante ellas y las prácticas de protegerles y educarles.
- Capacidad de participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios: Capacidad de pedir, aportar y recibir ayuda de redes familiares, sociales, institucionales y profesionales para promover el bienestar infantil.

March (2007) considera que el educador debe tener profesionalidad y capacidad para vincularse y trabajar en grupo. La calidad del cuidado se ve mejorada si los educadores proporcionan seguridad emocional, actitud positiva, protección de la privacidad,

estimulación para el desarrollo cognoscitivo, atención individualizada y corrección de comportamientos inadecuados; este tipo de cuidados básicos es el campo profesional de los educadores (Calheiros & Patricio, 2012).

Dentro de las actitudes fundamentales a ser considerados en la relación educativa, Melendro (2007) considera la proximidad, la consistencia y la disponibilidad, como base para ofrecer a los menores alternativas, sin decidir por ellos, ya que de lo contrario, se caería en el asistencialismo dejando de lado la perspectiva educativa, estas actitudes las define como (p. 205):

- Proximidad: afecto, contacto físico, accesibilidad. El mantener un clima de respeto y acogedor favorece que los menores se incorporen a esta dinámica.
- Consistencia: implica estabilidad, solidez, coherencia.
- Disponibilidad: Prestar ayuda cuando él niño la solicite, y mostrarle que de manera incondicional se estará a su lado. La vinculación afectiva ayudará a que el educador influya en lo positivo y cree cogniciones de protección ante conductas antisociales (Suarez, 2000, en Melendro, 2007).

La proximidad con el educador se logra a través de la comunicación, pues ésta funciona como herramienta de ayuda, control y motivación. La conversación debe ser cualificada, intentando no caer en relaciones de poder, sino adoptando posiciones de diálogo, escucha y negociación (Melendro, 2007).

Ahora bien, jóvenes ex albergados opinaron que la disponibilidad, el apoyo continuo, la expectativa de logro (Garcia Barriocanal, et al., 2007), la comprensión, poca diferencia de edades, intereses o experiencias en común, consistencia, empatía, confianza, autenticidad, apoyo emocional, instrumental, e informal (Munson, Smalling, Spencer, Scott

& Tracy, 2010) son actitudes básicas del educador para desarrollar una relación afectiva significativa.

Mientras que en una investigación realizada en 2011 por Campos, Ochaíta y Espinosa, se presenta una aproximación a las perspectivas que tienen los profesionales acerca de las necesidades afectivas de los niños internados. A pesar de reconocer la importancia de las relaciones afectivas en el desarrollo de la identidad, autoestima y autonomía, consideran que es muy difícil de satisfacer, ya que dudan que la relación que ellos establecen con los niños pueda sustituir al vínculo incondicional familiar, pues la relación educador-educando tiene un tiempo de duración concreto, a diferencia del vínculo familiar. Además, tanto ellos como los niños, son conscientes de que están desempeñando un trabajo.

Una de las actitudes en la que coinciden los autores como necesaria para la relación de referencia con el niño es la empatía (Barudy, 2005; Calheiros & Patricio, 2012; Mota & Matos, 2014; Munson, et al., 2010). Por lo que, atendiendo a las diversas propuestas, se incluirá a la empatía como una de las variables independientes de la investigación, la cual consiste en reacciones cognitivas y emocionales de una persona provocados por la identificación con el comportamiento o emoción de otra persona, ya sea en una situación de la vida real o ficticia (Leibestder, Laireiter & Koller, 2006).

## **1.6. Influencia de la Formación del Educador**

Otro aspecto importante a tomar en cuenta para el establecimiento del vínculo son las competencias del educador, pues la falta de formación y el desconocimiento de las

necesidades de cariño y afecto en los niños puede llevar a los educadores a tener comportamientos inadecuados hacia ellos (Barros & Fiamenghi, 2006).

Es muy importante que los educadores conozcan la situación de los adolescentes, además de contar con habilidades técnicas y personales para “satisfacer las necesidades, contingencias y vicisitudes del trabajo con estos jóvenes” (Mota & Matos, 2014b, p. 13). La utilización de sus conocimientos sobre desarrollo les permitirá establecer el vínculo con el menor (Hawkins-Rogers, 2007).

También, la formación de los educadores ayuda a corregir, contener y prevenir las manifestaciones de conducta antisocial presentes en los albergues, por lo que se vuelve un factor de suma importancia (Serrano, 2011). El educador debe mostrarse empático, disponible y sensible a las necesidades personales de los adolescentes para ganar su confianza y lograr que se sientan comprendidos. Para desarrollar estas competencias, el educador debe tener un entrenamiento específico o una educación continua (Mota & Matos, 2014b).

### **1.7. Influencia del Clima Organizacional**

El concepto de clima organizacional todavía no ha llegado a un consenso. Los criterios van desde factores meramente objetivos, como la estructura, políticas y reglas, hasta atributos de percepción como la cordialidad y el apoyo (García, 2011). Sin embargo, todos coinciden en que el clima organizacional funciona como una estructura de las dimensiones sociales para los trabajadores y con base en ella, interpretan y desempeñan su trabajo (Franco, 2009).

El clima laboral de los educadores sociales se ve afectado por la escasez de recursos para la práctica educativa, precaria infraestructura del inmueble, inestabilidad laboral y bajos salarios (Albarán & Taracena-Ruiz, 2012; Marzo, 2008). El clima laboral es uno de los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo profesional (Fernández, et al., 2009).

Asimismo, existe en las instituciones una desigual práctica funcional. Los factores que pueden influir en este sentido son, entre otros, la proporción educador/niño, la distribución horaria de la jornada laboral y la preferencia de los educadores por unas u otras funciones (Marzo, 2008).

En las instituciones son comunes los cambios de educadores y la alta proporción de niños por educador, lo que dificulta el desarrollo del vínculo entre ellos, ya que los niños, al estar habituados a separarse de sus figuras de referencia, tienden a establecer relaciones utilitaristas (Campos, Ochaíta & Espinosa, 2010). Hawkins-Rodgers (2007) sostiene al respecto que una menor proporción de niños por educador contribuye al desarrollo de la resiliencia, al permitir la coherencia educativa y seguridad en la estructura. Incluso los mismos menores refieren (Calheiros & Patricio, 2014) que el alto grado de rotación del personal tiene implicaciones negativas con su estabilidad y con el desarrollo de relaciones de confianza con los educadores; esto genera demandas en las mejoras sobre la calidad de la relación, correspondientes al apoyo proporcionado, empatía, cuidado y confianza.

Otro elemento presente en la atención institucional es el estrés (Knorth, Huyghen, Kalverboer & Zandberg, 2010). El estrés en este colectivo tiene consecuencias para la institución, el equipo de trabajo, los usuarios del servicio pero sobre todo, para el mismo educador. Para la institución, las consecuencias son un bajo rendimiento, incumplimiento de

objetivos y absentismo laboral; esto trae como efecto un excedente de trabajo para los demás miembros del equipo. Para los usuarios del servicio, las repercusiones son la baja calidad de la atención, la irritabilidad y la agresividad con que son tratados; resultado de la sobrecarga emocional, desmotivación, migrañas, deterioro físico y de las relaciones familiares que sufre el educador (Peiró, Zurriaga & González-Roma, 2002).

No obstante, un factor que fortalece la práctica del educador es el compromiso con su trabajo; el educador se encuentra comprometido con el niño y sus condiciones, pues se involucra desde su propia subjetividad. Además, el discurso de la cultura asistencialista provoca en él un compromiso con la propia institución, lo que lo hace mantenerse en su puesto (Albarán & Taracena-Ruiz, 2012). La identidad profesional favorece que desarrolle una práctica educativa con una mayor conciencia y reflexión, que obtenga mejores condiciones de trabajo, busque y gane mejor reconocimiento social y adquiera mayor autoestima (Aguilar, Ferrandez & Tejada, 2003).

Algunos trabajadores de equipos de servicios sociales mencionan que un buen clima social laboral y el apoyo de los compañeros de trabajo juegan un papel amortiguador de los efectos del estrés; además, indican la importancia del dialogo y el apoyo social en el equipo de trabajo (Peiró, Zurriaga & González-Roma, 2002).

En las mismas circunstancias, si los educadores reciben supervisión, considerada por ellos como adecuada y de ayuda, se sienten más satisfechos con su trabajo (Barth, Lloyd, Christ, Chapman & Dickinson, 2008), y la satisfacción está relacionada con la calidad del cuidado que proporcionan al niño (Knorth et al., 2010), así como su bienestar psicológico y emocional se correlaciona con las relaciones que establece con él (Maria,

Pasta, Longobardi, Prino & Quaglia, 2014); por lo que un componente significativo para la salud de los trabajadores es la relación de estos con su trabajo y las dificultades que este puede representar (Hermosa, 2006).

En tal sentido, Albarán y Taracena-Ruiz (2012) proponen crear espacios de expresión y escucha para lograr una contención emocional, así como dar atención al cuidado de su salud mental al establecer acciones concretas para desarrollar su bienestar; Una de ellas pudieran ser dedicar horas específicas para el autocuidado (Santana & Ferkas, 2007). Por su parte, Barudy (2005, p.220) sostiene que “toda institución que no sea capaz de cuidar a sus profesionales y promover programas de autocuidado puede provocar un doble daño: a los profesionales y a los niños que reciben sus cuidados”.

Una consecuencia al estrés laboral crónico es el síndrome de fatiga laboral (*Burnout*) (Gil-Monte & Peiró, 1999). Maslach, et al. (2001) definieron el *Burnout*, como una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales causados por el trabajo y se explica a través de tres dimensiones (Gil-Monte & Peiró, 1999): a) Agotamiento, se refiere a acciones que distancian a la persona emocionalmente de su trabajo como una manera de afrontar la sobrecarga laboral; b) Cinismo, es la actitud cínica e indiferente que toma el trabajador hacia los prestadores de su servicio e c) Ineficacia, son los sentimientos de baja realización personal, incompetencia y fracaso.

Como se expuso anteriormente, hay una mayor incidencia a padecer *burnout* en los profesionales de servicios asistenciales, mismo que deteriora su calidad de vida laboral y afecta a la población a la que atiende (Gil-Monte & Peiró, 1999). Las principales variables asociadas a los educadores sociales son: el agotamiento emocional y la despersonalización.

Como resultado de lo anterior, existe una reducción de la implicación emocional por parte de profesional hacia los usuarios. Dicha disminución se manifiesta a través de la irritabilidad, actitudes negativas y respuestas impersonales (Jenaro-Río, Flores-Robaina & González-Gil, 2005).

En un estudio realizado por Quintana en el 2005, en el que se abordaban las principales causas de *burnout* presentada por equipos que trabajan con maltrato infantil, se menciona que la dinámica de la temática abordada ocasiona un sobre involucramiento; en donde se pierden los límites en la relación con el niño, o de lo contrario una traumatización vicaria, que merma su afectividad, al estar expuesto constantemente a temáticas violentas. Otro de los factores que se encontró fue la idea de omnipotencia de la institución, al considerarse indispensable y determinante para la situación del niño, además de que negaban el impacto emocional de su trabajo oponiéndose al autocuidado; lo que repercutía en su salud mental y en el clima social de la institución.

Se puede concluir, que uno de los aspectos de mayor importancia, es la atención que el educador le proporciona al niño. Por esto, se le debe poner mucho cuidado, ya que de ello depende el significado y futuro de las instituciones (Knorth et al., 2010).

## **1.8. Influencia del Ambiente**

### **1.8.1. Ambiente Social**

La familia y la escuela son los contextos de socialización por excelencia de la infancia. Este proceso en el que el niño aprehende creencias, valores, normas y formas de conducta apropiadas tiene lugar en un ambiente o clima social que se define por sus miembros (Estévez, Pérez, Musitu & Ruiz, 2008). El ambiente es fundamental en el

bienestar del individuo, como formador del comportamiento; contempla variables tanto organizacionales y sociales como físicas, que influyen en el desarrollo del individuo (Moos, 1974).

El clima es un concepto que pretende describir las características psicosociales e institucionales de un grupo asentado sobre un determinado ambiente (Moos, 1974). Éste hace referencia a “las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos” (Estévez, et al, p. 19), es decir, la percepción sobre el funcionamiento, presencia e intensidad de conflictos, calidad de la comunicación, grado de expresividad de las opiniones y sentimientos, y cohesión entre los miembros de un grupo. Moos, Moos y Trickett (1974) mencionan que los aspectos acordados entre los individuos y las características del entorno en donde se dan dichos acuerdos, constituyen el clima social, el cual afecta el comportamiento de cada uno de los agentes. Debido a esto, se puede definir el clima social, como la percepción de los sujetos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto y la percepción de dicho contexto (Cornejo & Redondo, 2001).

Koth, Bradshaw y Leaf (2008) mencionan que el clima social en un contexto educativo es producto de las interacciones sociales entre los estudiantes y con los educadores, y está influenciado por los valores educativos y sociales. Por su parte Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) lo definen como la calidad y la consistencia de las interacciones interpersonales que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños. Estas interacciones incluyen las que se dan entre el personal, los estudiantes y el personal, los estudiantes y entre el hogar y la escuela. Mainhard, Brekelmans y Wubbels (2011) conciben al clima social como la calidad de las relaciones sociales. Estas en términos de las percepciones interpersonales de los educandos y los educadores, es decir no

sólo la percepción que tiene el menor del educador y de sus compañeros, sino también la percepción que tiene el educador del niño.

Un clima propicio para el surgimiento de relaciones significativas, sería uno en donde hubiera un equilibrio entre las normas y límites, que permita la estructuración personal y social, y un clima afectivo de interés, empatía y confianza entre menores y educadores (García-Barriocanal, et al, 2007).

De acuerdo con esto, March (2007) considera que el niño se debe sentir libre de pedir ayuda y el educador aceptar al niño incondicionalmente. En cambio, si existe una lucha de poder, no se desarrolla el vínculo y la relación se volverá disfuncional, por lo que propone incluir además de un encuadre normativo, un encuadre relacional en los programas de las instituciones, que se refiera a la vinculación afectiva de los menores tanto con el educador de referencia como con los iguales, y crear así una alianza positiva. Este encuadre debe contemplar la distribución de los niños en grupos pequeños y el intercambio afectivo positivo que considera el impedimento del maltrato entre iguales, la dedicación de tiempo y la atención individualizada, así como la vinculación como educador de referencia. Asimismo, un ambiente que es propicio a las necesidades emocionales del menor, permite el despliegue de conductas nuevas y de reciente aprendizaje, y lo dispone a aceptar la guía de su persona de referencia (Hawkins-Rodgers, 2007).

### **1.8.2. Ambiente Físico**

Para que los niños reciban una educación adecuada requieren de espacios familiares, confortables y cálidos, por lo que uno de los principales objetivos de la institucionalización

es constituirse como hogar temporal debido a un hogar familiar inexistente e inadecuado (Bravo & Fernández del Valle, 2009).

El hogar va más allá del espacio funcional; es una relación entre el individuo y el espacio en donde habita como una idea abstracta de dicho espacio. En ocasiones los lugares considerados como hogares no tienen una constitución física o una localización espacial concreta, pueden ser imaginarios o espirituales, pero al sentirse identificados constituyen un factor de equilibrio personal (Moser, 2014).

Fernández del Valle (1992) considera que la evaluación del ambiente de las instituciones permite desarrollar programas de intervención que ayuden al niño a superar los trastornos con los que ingresan a las mismas, ya que “Una institución es ante todo un ambiente diseñado para que de forma temporal potencialice la socialización y la adaptación de unos sujetos cuyas familias no ejercen esas funciones” (p.540), por lo que propone evaluar varios indicadores, entre los que se encuentra el ambiente arquitectónico y las interacciones entre los habitantes y el contexto, y fuera del mismo.

Lamentablemente, las relaciones que se establecen en un ambiente institucional raramente se toman en cuenta al momento de su planeación, no se consideran las características de sus usuarios, ni que funcionan como escenarios de comportamientos, esto nos permite analizar la influencia de las características socioespaciales y arquitectónicas en el comportamiento de los usuarios (San Juan, 2010).

Moser (2014) menciona que el estar interno en una institución viene acompañado de un sentimiento transitorio o permanente de la pérdida de privacidad, que generalmente conlleva al estrés y desconcierto por la pérdida de control y seguridad. En las instituciones

muchas veces el acondicionamiento interior de las habitaciones está basado en las posibilidades de control de determinados aspectos y en evitar situaciones de alta densidad, ya que la alta densidad está relacionada con comportamientos de repliegue sobre sí mismo, de falta de atención para con los demás e incluso la agresión (Moser, 2014).

Además de la densidad, el ruido y la temperatura son consideradas como estresores ambientales ya que son condiciones que tienden a tener efectos nocivos para el individuo. Por ejemplo, la percepción del ruido como molesto, tiene efectos sobre la atención, pues los individuos prestan menos atención a los intereses de otros por estar atentos a la situación. Estos últimos se relacionan también con las conductas de ayuda, misma que se ve influenciada a su vez por la temperatura (Moser, 2014).

Otro aspecto a considerar es que algunos ambientes institucionales se encuentran separados físicamente de su comunidad, lo que puede representar discursos sociales en la que se marca una distancia emocional entre la identidad de un endogrupo frente a la del exogrupo, contribuyendo a la estigmatización y exclusión (San Juan, 2010).

Un constructo que permitiría evaluar todos estos aspectos, sería el de habitabilidad, éste se refiere a las condiciones físicas de un escenario construido y las percepciones de calidad y satisfacción que tienen los habitantes de estas características (Corral, et al., 2011).

La habitabilidad está considerada como un constructo de orden superior y está conformado por la interrelación entre factores que denotan condiciones físicas y sociales, y son los siguientes:

- Hacinamiento. Estado subjetivo originado por la demanda de espacio por parte del sujeto y que excede del disponible (Corral, et al 2011; Hombrados, 2000);
- Privacidad. Capacidad de la persona de regular o controlar la cantidad, intensidad e interacciones sociales, así como el flujo de información en tales interacciones, en función de las necesidades de relacionarse en un momento y una situación determinados (Valera & Vidal, 2010).
- Temperatura. Grado o nivel de calor de los cuerpos o del ambiente, se considera uno de los factores ya que un ambiente construido que atenúa la temperatura está relacionado con buenas condiciones de habitabilidad.
- La Iluminación, fenómeno físico provocado por la luz, posibilita la realización de un buen número de actividades esenciales al interior (Corral, et al. 2011).
- Profundidad, número de puertas que deben trasponerse para llegar al lugar más lejano de una casa (Landazuri & Mercado, 2004).

En conclusión, y tomando en cuenta que un ambiente de cuidado puede conducir al crecimiento y bienestar (Nesmith, 2006), la evaluación del clima social y físico de los albergues resulta oportuno, ya que estos lugares no sólo deben evitar el deterioro resultante de una inadecuada situación familiar sino que debe potenciar al máximo el desarrollo intelectual, afectivo, social y de salud del menor (Del Valle, Bravo, Martínez, & Santos, 2013).

## Capítulo 2. Modelo Interdisciplinario

Siguiendo la definición de Newell y Klein en “Advancing Interdisciplinary Studies” (1996), la interdisciplinariedad es un proceso que nos permite una aproximación a un objeto de estudio que es demasiado complejo para ser abordado desde una sola disciplina, por lo que se requiere de la perspectiva de varias e integrar sus conocimientos para elaborar una configuración más amplia. Sobre la misma base el Comité de Facilitación de Investigación Interdisciplinaria, Comité de Ciencia, Ingeniería y Política Pública (p. 2, 2004) la define como “Un modo de investigación por equipos o individuos que integran la información, datos, técnicas, herramientas, perspectivas, conceptos, y / o teorías de dos o más disciplinas o cuerpos de conocimiento especializado para fomentar la comprensión fundamental o para resolver problemas cuyas soluciones están más allá del alcance de una sola disciplina o área de la práctica de la investigación”.

La investigación interdisciplinaria intenta superar los sesgos que surgen en las disciplinas de manera holística (Szostak, 2007b). Puesto que las disciplinas al compartir el abordaje de temas, métodos y teorías, así como la manera en cómo se aproximan a la realidad fortalecen sus límites disciplinarios y pueden restringir el completo abordaje de los temas. Asimismo, el investigador monodisciplinario tiene preferencias teóricas y metodológicas que podrían constreñir su visión (Szostak, 2012) ocasionando sesgos. Es importante tener en cuenta que cuando los sesgos son compartidos por las disciplinas difícilmente se podrán eliminar, aún las perspectivas combinadas pueden ser limitadas (Szostak, 2007b).

Expuestos los puntos anteriores y considerando que la interdisciplinariedad al tener como principio básico la libertad de “explicar cualquier teoría o método o fenómeno que el investigador crea apropiado para resolver la interrogante planteada” (Szostak, 2012, p.4) resulta ser la opción indicada para estos casos. No obstante, no se debe tomar ventaja de esta libertad a menos que el investigador esté familiarizado con las fortalezas y debilidades de cada método y teoría (Szostak, 2002). Asimismo, el interdisciplinario debe reflexionar sobre “sus propios prejuicios y errores posibles” (Szostak, 2007b, p. 44).

Un criterio importante que debe cumplir la investigación interdisciplinaria de calidad es que debe justificar cómo aprovecha a la investigación especializada (Szostak, 2012), es esta característica la que comparte con la perspectiva “retórica” al sostener que la academia es una conversación en curso en donde se exponen cómo se introducen nuevos argumentos y pruebas (Szostak, 2007b).

Newell (2001) señala que el uso de un modelo interdisciplinario sólo se justifica al estudiar fenómenos producidos por sistemas complejos ya que algunos requieren de diversas disciplinas y de la policompetencia del investigador, lo que permite el intercambio y la cooperación entre las disciplinas (Morin, 2004). Los interdisciplinarios sólo recurren a la integración de especialidades cuando consideran que la comprensión holística puede proporcionar aproximaciones superiores (Szostak, 2007b).

Un sistema complejo se identifica por ser multifacético y con patrones dinámicos; es decir, dependiendo del ángulo de observación se pueden notar diferentes relaciones y dominios que no permiten la predicción del patrón relacional, pues no es lineal sino dinámico. Sin embargo, existe una congruencia e integración entre sus múltiples facetas,

por lo que la interdisciplinariedad resulta el modelo más idóneo para poder analizarlo desde la separación de sus facetas y a su vez desde su globalidad (Newell, 2001).

La interdisciplinariedad tiene como tarea la comprensión de los vínculos causales y cómo interactúan (Szostak, 2007b). Szostak, (2007b) sugiere ser cautelosos y no asumir desde el principio los efectos de retroalimentación, causalidad múltiple y propiedades emergentes.

Otra característica de los conceptos complejos es que son el resultado de una combinación de conceptos básicos, entendidos estos como “conceptos a los que fácilmente pueden atribuírseles significados similares a través de las diferentes disciplinas o culturas” (Szostak, 2011, p. 2). Esto facilita la comprensión del concepto complejo y a su vez la comunicación entre las diferentes disciplinas que lo abordan.

Como señala Wiesmann (2008, en Szostak, 2012) una investigación interdisciplinaria debe ser iterativa, por lo que si la investigación se viera limitada a un proceso preestablecido no pudiera cumplir con su función de sobrepasar las restricciones disciplinares para encontrar respuestas a fenómenos que no las han encontrado dentro de una sola disciplina (Szostak, 2012).

Sin embargo, sin un proceso que delimite cómo se debe realizar un proyecto de investigación interdisciplinar, se dificulta la evaluación de estos (Pohl et al, 2008, en Szostak, 2012) y dado que dichos proyectos no se pueden evaluar bajo los estándares de evaluación disciplinaria, el establecimiento de un proceso sería benéfico para la investigación interdisciplinaria al proporcionar una estructura (Szostak, 2012). Al mismo tiempo, debe tomarse en cuenta que las directrices deben ser lo suficientemente flexibles

para abarcar todas las estrategias de investigación posibles y permitirle al investigador revisar los pasos anteriores antes de seguir con los siguientes (Szostak, 2007a, 2012). Lo anterior contribuiría a facilitar la integración, que debe darse a lo largo de todo el proceso, y proporcionará una guía que posibilite la planificación y evaluación periódica (Bergmann & Jahn, 2008, en Szostak, 2012).

Una propuesta de proceso es lo que ofrece Repko (2008, en Szostack, 2012) en los siguientes pasos:

1. Definir el problema o la pregunta central.
2. Justificar el uso de la aproximación interdisciplinar.
3. Identificar disciplinas pertinentes.
4. Llevar a cabo la búsqueda de literatura
5. Desarrollar adecuaciones en cada disciplina pertinente.
6. Analizar el problema y evaluar cada perspectiva de ella.
7. Identificar los conflictos entre los puntos de vista y sus fuentes.
8. Crear o descubrir un terreno común.
9. Integrar conocimientos.
10. Producir un entendimiento interdisciplinario y probarlo.

La investigación interdisciplinaria inicia con el establecimiento de una pregunta de investigación. A menudo se inicia con la creencia de que la pregunta se puede responder mediante una sola disciplina pero conforme se avanza con la investigación se va descubriendo la complejidad (Szostak, 2007a). “Un investigador podría no saber en el momento en que formula la pregunta si la interdisciplina está requerida” (Szostak, 2002, p.

4). Si la pregunta requiere del aporte de otras disciplinas para ser respondida entonces se trata de una investigación interdisciplinaria.

Para saber cómo buscar las disciplinas implicadas existen dos estrategias: la primera es identificar las disciplinas que aborden el tema de interés, y la segunda es preguntarse qué fenómenos, teorías, métodos están implicados y luego identificar a qué disciplina pertenecen (Szostak, 2007a). El objetivo, recomienda Szostak (2002) debería ser lograr un balance entre la especialización y la integración.

Szostak (2007a) menciona que para Klein y Newell el paso más importante para el proceso de interdisciplinaria es la integración, “La investigación interdisciplinaria debe incluir un proceso de integración a través de las ideas generadas a partir de las teorías y métodos disciplinarios” (p. 10, Szostak, 2007a).

La interdisciplinaria solo puede darse al saber cómo, por qué y qué integrar (Szostak, 2012). La integración implica primeramente una reflexión crítica sobre las fortalezas y debilidades de diferentes perspectivas disciplinarias para luego encontrar un terreno común entre estas (Szostak, 2012), “La integración implica encontrar un terreno común entre diferentes perspectivas disciplinarias” (Szostak, 2007a, p. 7).

A través de la integración se pueden lograr entendimientos más completos y menos sesgados que los conocimientos disciplinarios (Szostak, 2007a), los conocimientos y métodos de cada teoría son delineados y se muestran cómo construyen una mejor aproximación cuando están combinados (Szostak, 2002).

Szostak (2007a) insiste en que la relación que se dé entre las disciplinas debe ser simbiótica, por lo que considera que la integración completa se da cuando una disciplina y

otra están tan compenetradas que una nueva síntesis emerge (Szostak, 2012). Los interdisciplinarios deben analizar cómo su integración debe ser probada y comunicar sus resultados a diferentes audiencias (Szostak, 2007a). El que ellos mismos se pregunten acerca de las debilidades del método que utilizan puede ser una forma de evaluar los resultados de su investigación (Szostak, 2007b). La interdisciplinariedad fallaría a sus objetivos si no es capaz de transmitir sus hallazgos a otras comunidades académicas y la población general; el interdisciplinario debe desarrollar la competencia de transmitir sus ideas (Szostak, 2007b).

Dado lo anteriormente expuesto, se considera que el abordaje de esta investigación debe ser interdisciplinario, pues es necesaria la integración de teorías provenientes de diferentes disciplinas para una aproximación a su entendimiento.

Dentro del modelo estructural propuesto, la mayoría de los conceptos que lo componen son conceptos complejos, debido a que son multifactoriales y resultados de procesos dinámicos. Además se espera hipotéticamente que las relaciones no sean lineales; sino que estén interrelacionados. El objeto de estudio que nos confiere es en sí una relación.

Para que un concepto básico conforme a uno complejo, depende de las relaciones que se dan entre ellos (Szostak, 2011); dividir nuestro objeto de estudio en conceptos básicos nos permitirá analizar las relaciones causales entre ellos. En la investigación se pretende precisamente identificar los factores causales de una relación, y los efectos que esta relación produce, por lo que dividirla en sus conceptos más básicos nos ayudará a analizar las relaciones causales.

En el modelo interdisciplinario se incluirán las disciplinas de Psicología, Educación y Sociología (figura 1). De la psicología se abordará la Teoría del Apego de Bowlby (1969), que proporciona una explicación acerca de las repercusiones de las interacciones del niño con su madre o cuidador, en su desarrollo psicosocial.

Por parte de la sociología, se incluirá la Exclusión Social (Subirats, 2005), ya que los niños que no pueden ejercer su derecho fundamental de crecer en un entorno familiar y se encuentren albergados en una institución, se consideran en estado de exclusión.

La Educación Social, ilustrará las competencias que el Educador Social debe poseer para su función como Figura de Referencia.

Siguiendo la propuesta de Repko (2008), el terreno en común entre las disciplinas sería el abordaje del menor institucionalizado.

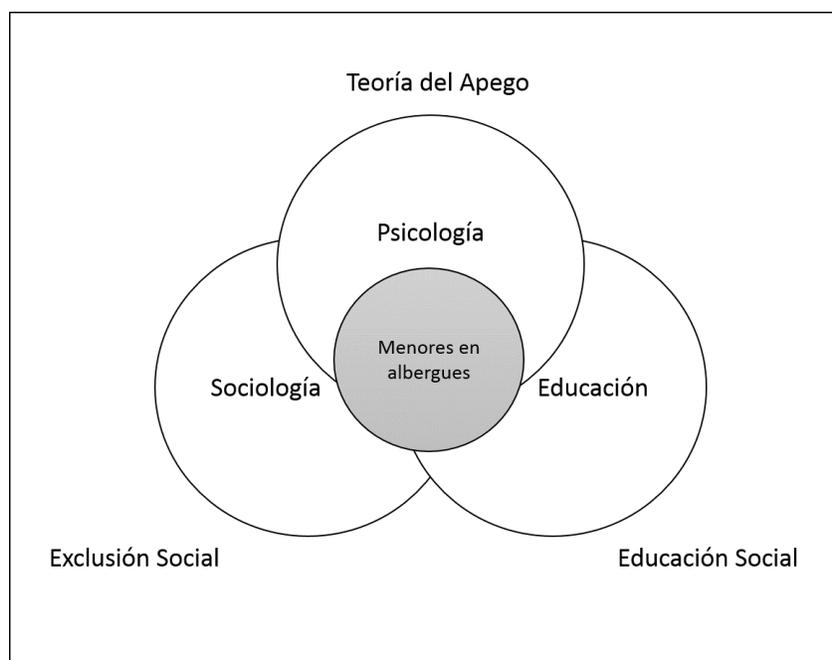


Figura 1. Modelo Interdisciplinario

## 2.1. Exclusión social

La Exclusión social es un concepto para referirse a los individuos o colectivos sociales que se sitúan al margen de las pautas sociales (Pérez, 2012). Sin embargo, al ser un fenómeno complejo por su carácter dinámico, multidimensional y político, ha tenido problemas en su definición y operacionalización (Raya, 2007). Anteriormente la exclusión social se asociaba a situaciones de carencias de recursos, pero debido a que ha aumentado la población que se encuentra en situaciones de desprotección y marginalidad, no puede medirse sólo en términos económicos sino que ha sido necesario añadirle los cambios en las relaciones familiares y de participación social que estas situaciones han traído como consecuencia (Lázaro, 2013).

El nuevo concepto ha proporcionado una función integradora (Pérez, 2012) ya que deviene de causas estructurales y no solamente de factores individuales. Se le considera dinámico, pues es un proceso y no una situación estática (Hernández, 2008), debido a que se modifica y orienta al sujeto en función de su situación, y genera una historia personal variante (Raya, 2007). También se caracteriza por ser multidimensional al ser producto no sólo de la exclusión de los recursos económicos, sino también de la exclusión de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales (Raya, 2007) estas causas interrelacionadas dan como resultado una situación desfavorable (Hernández, 2008).

El carácter multifactorial y multidimensional de la exclusión social provoca que sean muchos los grupos afectados; uno de estos grupos son los niños, quienes al necesitar de que sus padres o cuidadores cubran sus necesidades físicas, emocionales, educativas y sociales, los hacen un colectivo especialmente vulnerable, pues en caso de no ser

satisfechas adecuadamente esas necesidades hay consecuencias graves en su desarrollo a corto y largo plazo (Hernández, 2008).

Lázaro (2013) menciona que el concepto de exclusión social de la infancia no se puede basar únicamente en los recursos económicos y materiales a los que los niños disponen a través de sus familias, sino que debe incluir otros aspectos, por lo cual ofrece una aproximación al concepto de infancia excluida:

Situación en que se encuentran los niños y niñas cuando no pueden participar plenamente en la vida social, económica y civil, o cuyo entorno personal, familiar, social y cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos que supone que no puedan disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerado aceptable por la sociedad en la que viven. Podemos decir que la infancia se encuentra en situación de exclusión cuando no puede ejercer plenamente sus derechos fundamentales (p.18).

Asimismo, para poder ubicar al niño en situación de vulnerabilidad o de exclusión, se pueden utilizar los indicadores de bienestar infantil, ya que estos pueden funcionar como referentes sobre las necesidades que deben de tener cubiertas (Lázaro, 2013). Ochaita y Espinosa (2012), proponen una serie de condiciones para que un niño o niña pueda desarrollarse autónomamente y participen activamente dentro de su grupo social (Tabla 1):

Tabla 1. *Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia (Ochaita & Espinosa, 2012).*

<b>Salud Física</b>	<b>Autonomía</b>
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria

Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades Sexuales	

---

Se ha encontrado que la pobreza y la exclusión social tienen consecuencias en el bienestar de los niños, ya que muestran dificultades en sus relaciones familiares, tienen actitudes negativas hacia la escuela, presentan conductas antisociales y de riesgo, además de aislamiento y ansiedad (Lázaro, 2013). También está relacionada con disparidades en la memoria de trabajo, control cognitivo, especialmente en el lenguaje y la memoria, y el desarrollo de la autorregulación de los niños (Farah, et al, 2006; Stenseng, Belsky, Skalicka & Wichstrom, 2014).

Los niños que se encuentran albergados en instituciones de protección por parte de entidades públicas, por incumplimiento de la familia en su cuidado y atención, se encuentran en exclusión al haber sido violado su derecho y necesidad de desarrollarse en un marco familiar (Lázaro, 2013). Por consiguiente, al aproximarnos a la medición de la exclusión social en el tema de investigación se tomarán algunos de los indicadores propuestos por Subirats (2005):

#### Formativo

- No escolarización/sin acceso a la escolarización obligatoria.
- Analfabetismo o bajo nivel formativo
- Fracaso escolar
- Abandono prematuro del sistema educativo

#### Residencial

- Sin vivienda propia
- Malas condiciones de habitabilidad

#### Precariedad Laboral

- Trabajos caracterizados por la baja cualificación, eventual y discontinuo.

#### Relacional

- Deterioro de las redes familiares (conflictos o violencia intrafamiliar).
- Escasez o debilidad de redes familiares
- Escasez o debilidad de redes sociales
- Rechazo o estigmatización social

#### Económico

- Pobreza económica
- Dificultades financieras
- Dependencia de prestaciones sociales
- Sin protección social

#### Socio-Sanitario

- No acceso al sistema y a los recursos socio-sanitarios básicos
- Enfermedades infecciosas
- Tratamiento mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia

Al mismo tiempo, se basará en la Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía de Ochaita y Espinosa (2012). Además, tomará en cuenta el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de la niñez al descanso, al esparcimiento, al juego, las actividades recreativas y a la plena y

libre participación en la vida cultural y de las artes. De la misma manera se incluirá la necesidad al Juego y Tiempo de Ocio, pues los albergues deben satisfacer las carencias de los niños y llevarlos a disfrutar de una vida lo más parecida a la del resto de los niños que viven con sus familias. Lo que quiere decir, acercar a los pequeños a rutinas cotidianas y al acceso a los recursos de la comunidad. Significa entonces que se debe tomar como referencia de actuación, y de manera escrupulosa, la convención de los Derechos del niño (Del Valle, Bravo, Martínez & Santos, 2013).

Finalmente, si bien es cierto que los niños en albergues no pueden ejercer su derecho a desarrollarse en un entorno familiar; también es verdad, que los albergues deben considerar dentro de sus objetivos, estrategias para integrar a los niños y hacer valer sus derechos. De esta manera se promueve que los infantes de los albergues tengan una vida parecida a la de los niños que viven en un entorno familiar.

## **2.2. Educación Social**

La educación social interviene operativamente en circunstancias sociales conflictivas, al preparar a los individuos para la vida social y que así logren calidad en su vida (Pérez, 2003). La Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) la define como “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (2005, p. 6).

El objetivo de la educación social es identificar y oponerse a los mecanismos de exclusión de la sociedad; a través de lograr en sus usuarios el propio empoderamiento para

que sean capaces de actuar en la comunidad desde sus propias perspectivas, conocimientos y habilidades (AIEJI, 2005).

La educación social surge a partir de la pedagogía social, ésta según Feroso (2011) es el saber teórico y científico de la socialización en las instituciones, es decir, la aplicación de la pedagogía para conseguir que las personas que padecen disocializaciones tengan una mayor calidad de vida.

Si se considera que el individuo no es moldeado pasivamente por la sociedad sino que tiene sus propias leyes de desarrollo para ajustarse a su medio, no se entiende a la socialización únicamente como una adaptación a la estructura social, sino en un sentido normativo, es decir, como el proceso que integra al sujeto a la sociedad y a sus peculiares formas de vida, y le permite enjuiciar críticamente el valor de éstas (Lebrero, Montoya, & Quintana, 2007).

Dado lo anteriormente expuesto, la instrucción de la educación social debe ser educación para la convivencia, pues debe fomentar actitudes y valores sociales que permitan el despliegue de determinados tipos de comportamientos que propicien una adecuada integración social, ha de ser personalizadora y moral, ya que las normas morales son las bases de las relaciones sociales (Lebrero, Montoya & Quintana, 2007).

La Educación Social presenta tres dimensiones: una normalizada, apoyando al sujeto en una correcta socialización para que alcance niveles satisfactorios de convivencia; otra, perteneciente a la educación especializada, que aborda la intervención pedagógica en personas con problemas de adaptación social; y la tercera, basada en la promoción del bienestar social, dando atención a problemas relacionados con la marginación o las

carencias sociales (López, 2005). En suma, los tres ámbitos de la educación social son: la animación sociocultural (participación ciudadana, casas de cultura, ocio y tiempo libre), la educación permanente y de adultos (alfabetización de adultos, formación continua y ocupacional, educación familiar, universidades populares, acciones socioeducativas en la tercera edad) y la educación social especializada (delincuencia, marginación, riesgo social, drogadicción, abandono) (López, 2005).

El profesional encargado del proceso de socialización mediante la educación es el educador social (Fermoso, 2001), quien al hacer uso de métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, favorece el desarrollo y autonomía de personas en dificultad o en riesgo de llegar a serlo (Mondragón & Trigueros, 2004). Su objetivo fundamental es la inserción del individuo a su medio social a través de la procuración de la conducta impuesta por los vínculos con la sociedad (Pérez, 2003).

El conocimiento de una variedad de disciplinas humanísticas y sociales, así como de una serie de temas y áreas, posibilita a los educadores sociales a relacionar su análisis crítico a acciones constructivas, por lo que las competencias a desarrollar no están comprometidas con una tradición científica específica, más bien son una síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes (AIEJI, 2005), y es a partir de la transferencia de estas que el educador debe complementar su función educativa (Mondragón & Trigueros, 2004).

En Europa, las competencias que marca la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) para el educador social en centros de acogida y adopción son:

- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Habilidades interpersonales
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos

Sin embargo, en México aún no se encuentran normalizados los estudios en educación social, por lo que no se les puede evaluar a los educadores en cuanto a competencias específicas, pero si deben poseer competencias generales para desarrollar su trabajo (Serrano, 2011).

Al considerar que AIEJI incluye a las competencias relacionales y personales como competencias centrales, pues sostiene que sólo mediante la creación de un vínculo se pueden trabajar las relaciones del usuario, y tomando en cuenta que distintos autores (Barudy, 2005; Munson, et al, 2010; Mota & Matos, 2014; Calheiros & Patricio, 2012; Melendro, 2007) mencionan que para lograr esto el educador debe poseer habilidades interpersonales, se les tomará como una de las variables independientes de la investigación.

Se entenderá a las habilidades interpersonales como “la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales” (ANECA, 2005, p.145).

A manera de conclusión, podemos reconocer que el objetivo de la educación social es identificar los mecanismos de la exclusión y enfrentarse a ellos. De este modo los niños que sufran disocializaciones pueden tener la posibilidad de experimentar una buena calidad

de vida. Lo anterior se logrará mediante la adecuada aplicación de las competencias del educador social.

### **2.3. Teoría del Apego**

Una teoría explicativa acerca de los problemas conductuales y emocionales en los niños en acogimiento residencial, es la teoría del apego, desarrollada por Bowlby en los años cincuenta. Esta teoría nos explica cómo influye en el desarrollo psicosocial del niño las interacciones tempranas con su madre o cuidador. Bowlby (1983, p. 40) define al Apego como “Cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo”.

La morfología de la conducta de apego así como su intensidad, depende tanto de factores individuales como contextuales (Oliva, 1995). Dependiendo de cómo la madre atienda las necesidades del niño, es el tipo de apego que se desarrolla. Ainsworth y Bell en 1970, categorizaron al apego en tres tipos a partir de la observación del niño con su madre en una situación experimental llamada “Situación Extraña”, mientras que Main y Solomon 1999 identificaron un cuarto tipo (Oliva, 1995).

- Apego Seguro: La madre se muestra sensible y disponible ante las demandas del niño.
- Inseguro –Evitativo: La madre rechaza al niño y no atiende sus demandas, el niño toma una postura de indiferencia y rechazo pues no cuentan con su madre como base segura.

- Inseguro – Ambivalente: La madre ha sido intermitente en sus respuestas al mostrarse afectuosa en algunos momentos y en otros rechazante, por lo que el niño se encuentra inseguro de la disponibilidad de la madre y se muestra irritado; se resiste al contacto físico.
- Inseguro – Desorganizado: Los niños con este tipo de apego provienen de una relación parental violenta, impredecible, desconcertante, y temible; estos niños muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones que evidencian la relación del tipo de apego con diferentes patologías; estas han encontrado que los adolescentes con un tipo de apego inseguro-evitativo tienden a presentar trastorno disocial, abuso de sustancias, personalidad narcisista o antisocial mientras que los que desarrollan un tipo de apego inseguro-ambivalente son más propensos a presentar un trastorno afectivo, obsesivo-compulsivo, histriónico, *borderline*, o esquizotípico, inclusive el apego desorganizado parece ser un precursor del comportamiento agresivo (Méndez & González, 2002).

De acuerdo a Dantagnan (2005) los diferentes tipos de apego, a excepción del tipo seguro, van acompañados de problemas conductuales, impaciencia e intolerancia, imposibilidad de controlar la rabia, conductas agresivas, amenazas e impulsividad; incapacidades que pueden ser antecesoras de personalidades antisociales. Barudy (2005) considera al trastorno de apego como “el trastorno de los trastornos” puesto que daña la capacidad del ser humano de relacionarse sanamente consigo mismo y con los demás.

En cambio, un apego sano y seguro posibilita el manejo adecuado de situaciones emocionalmente difíciles (Dantagnan, 2005). Los niños con apego seguro desarrollan

mayor comportamiento prosocial (Méndez & González, 2002), tienen mejores relaciones sociales. Al ser más sociables y cooperativos, son más independientes y controlan de mejor manera sus estados emotivos internos (Prada, 2004).

En suma, el tipo de apego que desarrolle el niño dependerá de la manera que tiene la madre de atender sus necesidades, así como de factores individuales y contextuales. Esto está vinculado a las futuras habilidades interpersonales del menor. Una atención inadecuada puede resultar en problemas para relacionarse con los otros y consigo mismo. Debido a esto uno de los objetivos de los educadores de los albergues debería ser propiciar un apego seguro en los menores.

## Capítulo 3. Método

### 3.1. Participantes

#### 3.1.1. Prueba piloto

Se aplicó la encuesta (Anexo 1) a 100 Adolescentes de entre 12 y 16 años de edad de la secundaria Estatal #24 de la ciudad de Hermosillo, Sonora. De estos, 60 eran de sexo masculino y 40 de sexo femenino. La media de edad se encontró en los 13 años con una desviación estándar de .97. De los participantes 49 eran de segundo grado, 32 de tercero y 19 de primero.

#### 3.1.2. Estudio

La muestra estuvo compuesta por la totalidad de menores de entre 11 y 18 años, de ambos sexos y que no presentasen discapacidades mentales graves, albergados en las instituciones de protección al menor de la ciudad de Hermosillo; y los educadores responsables de los mismos en los diferentes turnos. Se encuestó a 96 menores (Tabla 2) y 47 educadores (Tabla 3) de las 6 instituciones públicas y privadas, un total de 143 encuestados.

Tabla 2. *Menores por institución (N = 96).*

<b>Institución</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Casa Hogar Jineseki	26	27.1%
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	21	21.9%
Instituto Kino A. C.	5	5.2%
Casa Hogar Todos Somos Hermanos A.C.	8	8.3%
Casa Hogar Unacari	11	11.5%
Casa Hogar Guadalupe Libre I.A.P.	19	19.8%
Ciudad de los niños	6	6.3%

Tabla 3. *Educadores por institución (N = 47)*

<b>Institución</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Casa Hogar Jineseki	25	53.2%
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	5	10.6%
Instituto Kino A. C.	2	4.3%
Casa Hogar Todos Somos Hermanos A.C.	1	2.1%
Casa Hogar Unacari	7	14.9%
Casa Hogar Guadalupe Libre I.A.P.	4	8.5%
Ciudad de los niños	3	6.4%

En algunas instituciones los educadores pueden ser responsables de cualquiera de los niños, pues no tienen una división de estos por edades. Por esta razón, en la Casa Hogar Jineseki, Internado Cruz Gálvez e Instituto Kino se entrevistó al total de educadores.

### 3.2. Instrumentos

Para la implementación del estudio se aplicaron los siguientes cuestionarios a niños y educadores (tabla 4):

Tabla 4. *Instrumentos aplicados a educadores y niños.*

<b>Educadores</b>	<b>Niños</b>
Evaluación de la Labor del Educador Social (ELES) (Serrano, 2011).	Escala de Clima Social en ambientes educativos Moos (1984)
Inventario de Burnout de Maslash. Cuestionario de Conducta Connors	Cuestionario de Resiliencia (González Arratia, 2011) Cuestionario de la Relación con Figuras Significativas (Mota & Matos, 2005)
Escala de Empatía (Leibetseder, Laireter & Koller, 2006)	Escala de Asertividad CABS de (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003) Escala de Autoestima de Rosenberg Cuestionario de Conducta de Connors (Autoreporte) Entrevista semiestructurada de Exclusión Social

### 3.2.1. Prueba piloto

Se realizó el pilotaje de las siguientes escalas:

Escala de Asertividad. Se utilizó la adaptación de la escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria de De la Peña, Hernández y Rodríguez (2003), específicamente el tipo II para escolares de grados superiores de primaria. La prueba consta de 24 ítems con tres opciones de respuesta: inhibida, asertiva y agresiva; para ello propone una serie de situaciones sobre temas como: hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones, entre otros. Se realizaron algunas modificaciones a los ítems para ajustarlo al lenguaje coloquial de los menores, y se eligieron 22 de ellos.

Clima Social. Para conformar esta escala se utilizó la adaptación realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) de la dimensión de relaciones interpersonales de la Escala de Clima Escolar (CES) de Moos et al. (1984), ésta evalúa las características socio-ambientales y las relaciones personales en el aula. Respecto a la fiabilidad del instrumento Cava en 1998 ha encontrado un alfa de .77. La escala completa consta de 90 ítems, la dimensión Relaciones Interpersonales está formada por 30 de estos ítems; evalúa el grado de comunicación, libre expresión y conflictividad dentro del grupo. De esta escala se tomaron 15 ítems, que se dividen en las subescalas de: implicación, afiliación (amistad y ayuda entre alumnos) y ayuda del profesor. Se agregaron ítems de las acciones de los maestros del Inventario de Ambiente Escolar; en total dieron como resultado 18 ítems. Las opciones de respuesta van de 0 (Nunca) a 10 (Siempre).

Ambiente Físico. Para la elaboración de esta escala se tomaron ítems de la Escala de Habitabilidad de Corral et al. (2010, 2011). Dicha escala consta de 31 reactivos tipo Likert divididos en las subescalas de hacinamiento, privacidad, ruido exterior, ruido interior, iluminación, temperatura, profundidad y organización. Las respuestas tienen diferentes valores que van del 1 al 6 y califican condiciones de la vivienda en un continuo de toda-nada, fácil-difícil, imposible-posible, suficiente-insuficiente, siempre-nunca, inadecuada-adecuada, poco-mucho, mala-buena, caliente-fresca, fría-cálida. El alfa de esta escala es de .78. Se eligieron 20 ítems de esta escala, y se le sumaron 9 ítems del Inventario de Ambiente escolar, pertenecientes a las subescalas de materiales, patio y otras áreas.

Cuestionario de la Relación con Figuras Significativas (Mota & Matos, 2005). El instrumento está diseñado para adolescentes institucionalizados y tiene la finalidad de evaluar la importancia de la relación con los maestros, personal de la escuela, y educadores de la institución en la que viven. Consta de 28 ítems divididos en 3 subescalas: relación con los profesores (7 ítems; "Me siento triste cuando un maestro se enfada conmigo"), con el personal de la escuela (7 ítems: "Siento que algunas personas que trabajan en la escuela están disponibles para ayudarme") y 14 ítems con educadores ("Algunos educadores de la institución donde vivo están preocupados por mí"). El cuestionario presenta una escala de respuesta tipo Likert con 6 respuestas alternativas desde 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). En cuanto a la fiabilidad del instrumento las autoras obtuvieron valores de alfa de Cronbach para cada una de las subescalas: .79 maestros, personal escolar .88, y educadores .91. Para la utilización de la escala en el presente estudio, se realizó la traducción del portugués al español de los 13 ítems para los educadores de la institución, además se

modificó la escala de respuesta de 5 opciones a 10, donde 0 es “muy en desacuerdo” y 10 “muy de acuerdo”.

Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia, 2011). Es un instrumento de autoinforme desarrollado en México para niños y adolescentes. Consta de 32 reactivos con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (el valor 0 indica nunca y el 5 siempre). Se reporta una confiabilidad Alfa de Cronbach con los 32 reactivos de 0.91, dividida en tres dimensiones que son:

- a) Factores protectores internos: se refiere a funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas.
- b) Factores protectores externos. Se refiere a la posibilidad que considera el individuo que tiene de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para él.
- c) Empatía. Denota comportamiento altruista y prosocial.

La única modificación que se realizó a este cuestionario fue la ampliación de la escala de respuesta de 5 opciones a 10.

Escala Conners para Padres (Conners, 2008). Listado de síntomas en formato Likert. Se utilizaron 44 ítems pertenecientes a los factores de ansiedad, depresión, desorden de conducta, conducta severa, hiperactividad/impulsividad e inatención. Cada pregunta describe una característica que el padre valora del adolescente según la intensidad con la que la presenta, en una escala de cuatro grados donde 0 equivale a nunca, 1 raramente sucedió, 2 sucedió ocasionalmente, 3 sucedió bastante a menudo y 4 sucedió con mucha frecuencia.

### 3.2.2. Estudio

En el estudio, además de las escalas de la prueba piloto se incluyeron los siguientes cuestionarios de los cuales ya se contaba con la validación.

Escala Conners Reporte Personal para adolescentes (Conners, 2008). Esta escala es un listado de síntomas en formato Likert. Se utilizaron 35 ítems pertenecientes a los factores de ansiedad, depresión, desorden de conducta, conducta severa, hiperactividad/impulsividad e inatención. Cada pregunta describe una característica que el adolescente valoró según la intensidad con la que la presenta, en una escala donde 0 equivale a nunca y 10 a siempre.

Escala de Empatía de Leibetseder, Laireter y Koller (2006). La escala consiste en 25 ítems que miden la capacidad de entender los sentimientos de otras personas mediante la identificación de expresiones emocionales y atribuyéndolas a características situacionales. Se divide en cuatro dimensiones:

- Sensibilidad Cognitiva: El empatizador tiene que imaginar situaciones ficticias pero concretas para activar su reacción empática.
- Sensibilidad Emocional: Reacciones empáticas ante situaciones sociales ficticias y globales. El observador tiene que ponerse en la situación emocional del actor.
- Preocupación Emocional: Situaciones generales con un alto grado de realidad.
- Preocupación Cognitiva: Expresa reacciones mediadas cognitivamente ante situaciones concretas de la vida real.

Inventario de *Burnout* de Maslach. El cuestionario consta de 22 reactivos agrupados en tres escalas: a) Agotamiento emocional (9 ítems); b) Despersonalización (5 ítems) y c) Falta de realización personal (8 ítems).

Los sujetos valoran en una escala tipo Likert de siete puntos (0 es nunca y 7 todos los días) la frecuencia con que experimentan las diversas situaciones descritas en los enunciados. La validación de esta escala en población mexicana arroja un alfa de .81 para la subescala de agotamiento emocional, .32 para despersonalización y .80 para falta de realización personal.

Escala de autoestima de Rosenberg. Cuenta con 10 ítems, divididos equitativamente en positivos y negativos, con reactivos como “creo que tengo un buen número de cualidades” o “siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí”. Es un instrumento de una sola dimensión, que se contesta en una escala de 4 alternativas, que va desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”.

Escala ELES. Consta de 24 reactivos distribuidos en dos factores: el factor de competencias del educador, compuesto por las dimensiones de habilidades, funciones educativas, funciones administrativas, actitudes, percepción y compromiso con la propia identidad y el factor ambiente institucional conformado por las variables satisfacción de las necesidades del personal y lenguaje y razonamiento, con consistencia interna de .74. Para el estudio se eligieron las escalas de:

- Actitudes. La escala está formada por 4 ítems con una confiabilidad interna de .66.

- Percepción. Mide los objetivos de actuación profesional con una confiabilidad de .93.
- Compromiso con la propia identidad. Consta de 4 ítems tomados de la Escala de Clima Organizacional (Franco, 2008) presenta un alfa de .60. La escala utilizada es tipo Likert de 0 a 4, donde 0 equivale a Totalmente en Desacuerdo y 4 Totalmente de Acuerdo, al igual que en las dimensiones anteriores.
- Habilidades. Mide competencias de comunicación interpersonal, muestra un coeficiente alfa de .77. Los reactivos están diseñados para medir las habilidades de empatía, asertividad y expresividad con la misma escala Likert.
- Satisfacción de Necesidades. Mide el grado de satisfacción que el educador tiene hacia su institución. Todos los reactivos fueron estructurados para ser medidos con escala de 0 a 6, donde 0 equivale a Inadecuado y 6 Excelente.

Exclusión Social: Se tomó de referencia el cuestionario realizado por Raya (2010) para el acopio de información sobre la situación de partida de la persona en situación o riesgo de exclusión. Asimismo, se realizó un cuestionario con preguntas semi estructuradas divididas en los indicadores de situación de salud, situación de las relaciones sociales, situación de educación, vivienda e ingresos; aunado a esto, se le agregaron preguntas relacionadas con el derecho básico de los niños al juego y tiempo de ocio. Finalmente, el cuestionario se conformó con un total de 58 preguntas, donde algunas fueron diseñadas para contestarse con respuestas de opción múltiple y otras de manera abierta.

### **3.3. Procedimiento**

#### **3.3.1. Prueba Piloto**

Primeramente, se solicitó permiso en la Escuela Secundaria #24 de la ciudad de Hermosillo mediante un oficio dirigido a la directora. Se eligió, esta secundaria y específicamente el turno vespertino debido a las características sociodemográficas de la población, ya que se buscó fueran lo más próximas a las características de la población objetivo. Se aplicó el instrumento a alumnos que tuvieran hora libre para no interferir con sus clases. La aplicación se llevó a cabo en un salón, y por psicólogas entrenadas en la aplicación del instrumento. Se les explicó a los participantes los objetivos de la investigación, asegurándoles la confidencialidad de la información. La aplicación duró alrededor de una hora, y se replicó para obtener el número de sujetos requeridos.

#### **3.3.2. Estudio**

Se realizó el contacto con el Director de Atención a Población Vulnerable del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) con la finalidad de solicitar el acceso a los albergues. Posteriormente se concertó a una reunión con los directores de los centros públicos para la presentación del proyecto.

La aplicación de los instrumentos tuvo una dinámica diferente en cada centro para no interferir con sus actividades y se realizó en horarios y lugares establecidos por los directivos. En el caso de los educadores, en algunos albergues han dispuesto de tiempo y un lugar específico para contestar el cuestionario de manera individual, en otros ha sido de manera grupal o se ha dejado el instrumento para que lo contesten y lo regresen al día siguiente. Responder el cuestionario les llevó alrededor de 25 minutos.

Por su parte, la aplicación del instrumento a los menores se llevó a cabo en aulas de estudio. El apartado de exclusión social se aplicó de manera individual mientras que las otras escalas se contestaron en grupos de 3 menores. Completar el cuestionario les llevó alrededor de 45 minutos.

Tanto los menores como los educadores fueron encuestados por personas entrenadas en la aplicación del instrumento y en la técnica de entrevista, quiénes les explicaron la finalidad de la investigación así como la confidencialidad de la información.

### **3.4. Análisis de Datos**

#### **3.4.1. Prueba Piloto**

Se utilizó el paquete estadístico SPSS 2.1 para la realización de análisis univariados de donde se obtuvieron medias, desviaciones estándar, frecuencias y alfas de Cronbach para calcular la confiabilidad de cada una de las escalas.

#### **3.4.2. Estudio**

Se utilizó el paquete estadístico SPSS 2.1 para realizar análisis univariados en el que se incluyó la obtención de medias, frecuencias y desviaciones estándar, además de alfas de Cronbach para determinar la confiabilidad. Posteriormente con la media de los reactivos de las escalas aplicadas se formaron índices.

Con base en los elementos descritos inicialmente por diversos autores como influyentes en la relación entre el educador y el menor, y los posibles efectos de ésta en su integración social, conductas y emociones, se construyó un modelo hipotético (Figura 2)

conformado por los factores de Variables Personales del Educador, Variables Ambientales de la Institución, Exclusión Social, Efectos Negativos y Efectos Positivos.

El factor de Variables Personales del Educador se compuso de los indicadores de Habilidades Interpersonales (Barudy, 2005; Barudy, 2006; Calheiros & Patricio, 2012; Mota & Matos, 2014; Munson, et al., 2010; Melendro, 2007) Actitudes (Melendro, 2007) y *Burnout* (Gil-Monte & Peiró, 1999; Quintana, 2005; Knorth et al., 2010). Estos indicadores en conjunto intentan mostrar el grado de implicación de cada una de las variables en la relación con el menor.

El factor de Variables Ambientales de la Institución, busca conocer el Ambiente Físico (Fernández del Valle, 1992; Del Valle, Bravo, Martínez & Santos, 2013), Ambiente Social (García-Barriocanal, et al, 2007; Hawkins-Rodgers, 2007; March, 2007) y Ambiente Laboral (Knorth et al., 2010) en el que se encuentran inmersos los educadores y los menores.

Por su parte, el factor de Exclusión Social, se integra por la Situación de Institucionalización del menor, Aprendizaje no formal, Educación, Red social y Relaciones familiares (Mondragón & Trigueros, 2004). Pretende ilustrar el efecto de la relación con el educador en la integración social del menor.

También se consideró preciso el análisis en los Efectos Negativos de esta relación, específicamente en la Ansiedad, Depresión, Inatención, Conducta Disocial, Hiperactividad/Impulsividad (Fernández, Hamido-Mohamed & Ortiz, 2009; Vallés, 2009); así como en los efectos positivos de Resiliencia (Barudy, 2005; Martin & Dávila, 2008; Mota & Matos, 2014a), Asertividad y Autoestima (Mota & Matos, 2014a).

El modelo hipotetiza que las variables personales del educador y ambientales de la institución tendrán un efecto directo y positivo en la relación del educador con el menor, misma que tendría un efecto directo y negativo con la exclusión social y los efectos negativos, y una relación directa y positiva con los efectos positivos.

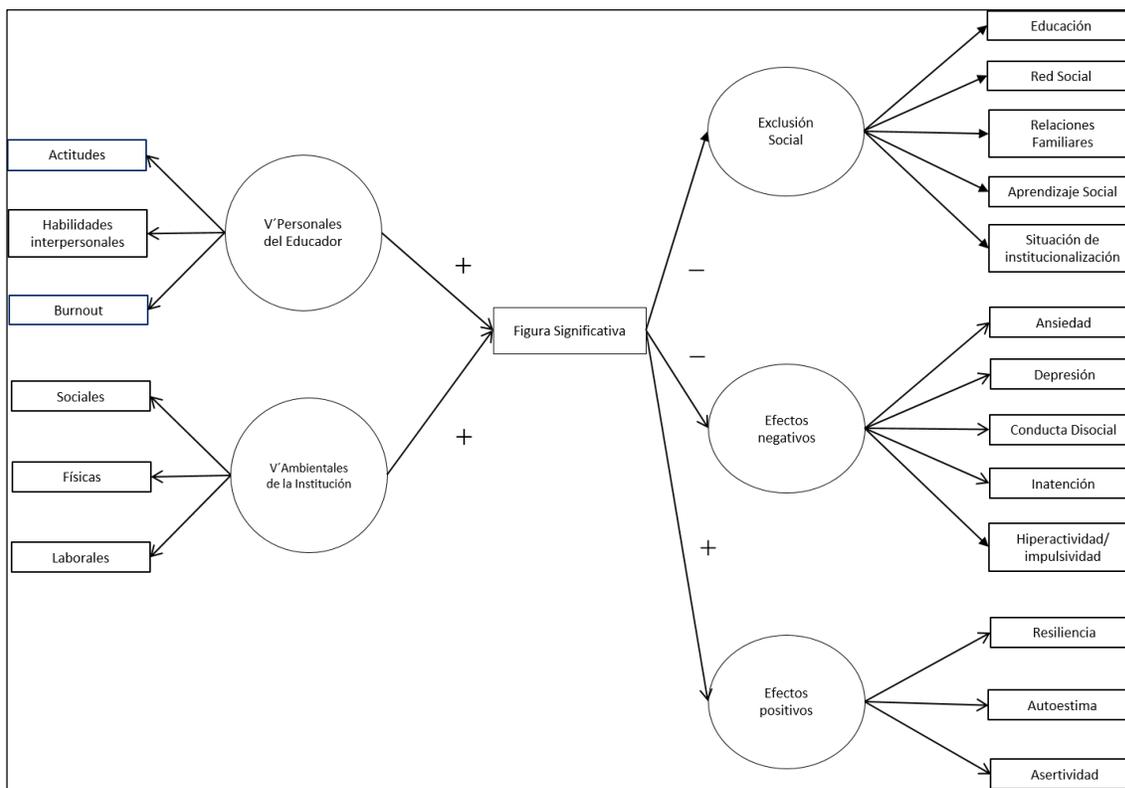


Figura 2. Modelo Hipotético Propuesto

Para finalizar, con el paquete estadístico EQS se probó un modelo de ecuaciones estructurales conformado por los factores descritos. Para determinar la pertinencia del modelo planteado se utilizaron los siguientes indicadores: *Chi cuadrada* ( $X^2$ ), Índice Bentler-Bonnett de Ajuste No Normado (BBNFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Raíz Cuadrada del Cuadrado Medio del Error de Aproximación (RMSEA).

## CAPITULO IV

### Capítulo 4. Resultados

#### 4.1. Prueba Piloto

Para comprobar la fiabilidad del instrumento a aplicar a los menores, se realizó una prueba piloto. En la Tabla 5 se muestran las alfas obtenidas de cada una de las escalas

Tabla 5. *Análisis de confiabilidad de Prueba Piloto.*

Variable	N	Min.	Max.	Media	D. E.	Alfa
<b>Asertividad</b>						<b>.81</b>
Tu amigo te dice eres muy simpático	99	0	2	1.92	.309	
Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien	99	0	2	1.80	.428	
Otro chico te dice que tu dibujo no está bien	99	0	2	1.48	.813	
No has traído el libro y tu amigo te dice eres un tonto	99	0	2	1.67	.728	
Quedas de verte con un amigo y llega tarde	99	0	2	.99	.580	
Tienes que pedirle ayuda a un amigo para hacer una tarea	100	0	2	1.93	.293	
Tu amigo esta triste	98	1	2	1.90	.304	
Estás triste y tu hermano te pregunta si te pasa algo	98	0	2	1.43	.609	
Te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto	98	0	2	1.46	.839	
Tu profesor te dice que tienes que fingir ser un árbol o flor y tú no quieres	99	0	2	1.64	.614	
Están haciendo cometas y un compañero te dice que la tuya es la mejor	100	0	2	1.77	.529	
Estás con varios amigos y uno de ellos te ha dado un chicle	100	0	2	1.89	.373	
Estás en casa con un amigo y tu hermano te dice no grites tanto	100	0	2	1.33	.865	
Estás haciendo fila en el cine y un chico se mete a la fila	100	0	2	1.57	.782	
Un compañero te quita los colores y tú te enfadas	100	0	2	1.76	.605	

Tu hermano te pide la camiseta que te regalaron y no quieres prestársela	99	0	2	1.27	.726
Vas al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ver	100	0	2	1.55	.575
Un chico va corriendo por la calle y se cae	99	0	2	1.49	.734
Te das un golpe y alguien de tu familia te pregunta si te has hecho daño	100	0	2	1.70	.503
Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro	99	0	2	1.41	.783
Eres el portero y te meten un gol	100	0	2	1.41	.866

### **Figura Significativa**

**.88**

Mi maestro está preocupado por mi	100	0	10	5.80	2.985
Mi maestro está disponible para ayudarme	97	0	10	7.42	2.772
Acostumbro platicar con mi maestro	97	0	10	5.46	3.672
Me pongo triste cuando mi maestro se enoja conmigo	98	0	10	2.79	3.240
Mi maestro evita enojarse conmigo cuando me porto mal	95	0	10	4.22	3.480
Me siento comprendido por mi maestro	98	0	10	6.01	3.232
Siento que mi maestro me valora	100	0	10	6.44	3.442
Mi maestro confía en mi	99	0	10	6.40	3.443
Puedo contarle a mi maestro lo que me molesta	99	0	10	5.43	4.076
Mi maestro es especial para mi	100	0	10	4.89	3.760
Siento que mi maestro trata de protegerme	97	0	10	5.20	3.411
Me molesto si mi maestro no me presta atención	96	0	10	4.14	3.757
Me siento cercano a mi maestro	100	0	10	4.87	3.538

### **Ambiente Social**

**.79**

En el salón los alumnos se llegan a conocer bien unos con otros	100	0	10	7.18	3.089
Los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	99	0	10	6.30	3.085
Los maestros muestran interés personal por los alumnos	99	0	10	5.87	3.568
En el salón se hacen muchas amistades	98	0	10	7.77	2.907

En clase se forman equipos para realizar tareas con facilidad	99	0	10	7.66	2.911
En clases a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos	100	0	10	6.07	2.982
A los alumnos les agrada ayudarse unos a otros para hacer sus tareas	100	0	10	5.25	2.925
A veces los alumnos presentan a sus compañeros los trabajos que han hecho	100	0	10	6.38	2.867
Si en clase queremos hablar de un tema los maestros buscan el tiempo para hacerlo	99	0	10	7.17	2.836
En el salón se tardan mucho tiempo en conocerse todos por su nombre	99	0	10	4.38	3.653
Los maestros quieren saber que nos interesa saber a los alumnos	100	0	10	6.66	2.962
En el salón hay alumnos que no se llevan bien	100	0	10	3.70	3.594
En clase los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen	98	0	10	2.50	3.240
Los maestros muestran una actitud relajada no actúan como superiores	100	0	10	6.21	3.144
Los maestros crean una atmosfera escolar segura	100	0	10	6.73	2.947
Los maestros hacen que nos llevemos bien entre nosotros	98	0	10	7.65	2.799
Los maestros nos invitan a trabajar en equipo con ellos	98	0	10	6.80	2.735
Los maestros no tienen un alumno favorito o algún alumno que les caiga mal	98	0	10	5.80	3.777
Los maestros nos invitan a que todos participemos cuando nos están enseñando algo	97	0	10	7.44	3.149
Los maestros no se burlan de los estudiantes cuando se equivocan	96	0	10	5.45	4.292
Los estudiantes conocen las reglas del aula así como las sanciones por romperlas	98	0	10	6.62	3.270
Los maestros actúan de acuerdo con las reglas cuando los estudiantes las rompen	100	0	10	7.35	2.962

**Ambiente Físico**

**.79**

Los materiales de juego son seguros para los estudiantes más jóvenes	99	6.62	3.260
Hay lockers individuales para los estudiantes	99	1.57	3.233
La iluminación de la escuela es suficiente	99	5.12	3.558
Los estudiantes ayudan en el mantenimiento de la escuela	100	4.21	3.430
Hay supervisión de adultos en las áreas de juego	100	5.31	3.773
El desplazamiento por mi casa es	95	8.18	3.077
En general el área de que disponemos en casa es	99	8.25	2.639
El acceso desde cualquiera de las recamaras del baño es	96	8.27	2.264
Puedo encontrar silencio en mi casa cuando lo necesito	98	6.78	3.439
En mi casa puedo desarrollar mis actividades sin ser molestado	99	7.46	3.075
Cuando hay visitas es posible descansar en la recamara sin escuchar ruido	98	6.47	3.645
En qué medida se escucha lo que pasa en el baño	97	3.79	3.611
La iluminación en mi casa es	99	9.09	2.031
Mi casa en el verano es	99	7.31	3.076
Mi casa en el invierno es	99	5.86	3.956
Considero que la cocina de mi casa regularmente se encuentra	97	8.70	2.209
Creo que el lugar donde se reciben visitas permanece la mayor parte del tiempo	99	8.88	1.734
Regularmente las cosas en mi cuarto se encuentran	100	6.47	3.286
El jardín de mi casa podría considerarse	100	6.48	3.083
Creo que las personas que visitan mi casa la consideran muy limpia	100	8.05	2.096
La gente que visita mi casa la juzga como	99	6.76	2.987
Considero que la decoración de mi casa es	97	7.54	2.537
Las cosas dentro de mi casa se encuentran fácilmente porque tienen un orden	100	7.39	2.864
En mi casa tengo espacio para hacer mi tarea	100	8.13	2.990
En mi casa tengo libros de consulta internet para hacer mi tarea	98	7.68	3.272

En mi casa tengo materiales necesarios para hacer mi tarea	99			7.38	3.040
En mi casa hay un área para jugar	100			6.49	3.849

### Resiliencia

.93

Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás	99	0	10	8.87	1.888
Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás	99	1	10	8.14	2.109
Soy agradable con mis familiares	98	0	10	8.62	1.913
Soy capaz de hacer lo que quiero	99	0	10	7.97	2.620
Confío en mí mismo	98	0	10	8.42	2.572
Soy inteligente	99	0	10	6.90	2.597
Yo soy acomedido y cooperador	99	0	10	7.70	2.323
Soy amable	98	2	10	8.50	1.748
Soy compartido	100	0	10	8.55	1.992
Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente	99	0	10	8.73	2.184
Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo	10	0	10	8.19	2.356
Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro	98	0	10	9.15	1.976
Cerca de mí hay amigos en quien confiar	97	0	10	8.28	2.932
Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga	100	0	10	9.00	1.995
Tengo deseos de triunfar	98	0	10	9.48	1.466
Tengo metas a futuro	100	0	10	9.12	2.217
Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos	99	0	10	8.86	1.985
Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	99	0	10	8.82	2.042
Estoy siempre tratando de ayudar a los demás	98	0	10	8.39	1.941
Soy firme en mis decisiones	100	0	10	8.44	1.976
Me siento preparado para resolver mis problemas	98	0	10	7.85	2.370
Comúnmente pienso en ayudar a los demás	99	0	10	8.01	2.393
Enfrento mis problemas con serenidad	100	0	10	7.85	2.480
Yo puedo controlar mi vida	98	0	10	7.62	2.551
Puedo buscar la manera de resolver mis problemas	99	0	10	8.27	2.320

Puedo imaginar las consecuencias de mis actos	98	0	10	8.89	1.973
Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida	100	0	10	8.90	1.850
Puedo reconocer mis cualidades y defectos	98	0	10	8.69	2.083
Puedo cambiar cuando me equivoco	99	0	10	8.37	2.418
Puedo aprender de mis errores	100	0	10	8.86	1.923
Tengo esperanzas en el futuro	99	0	10	8.92	2.188
Tengo fe en que las cosas van a mejorar	99	0	10	8.92	2.165

## 4.2. Estudio

### 4.2.1. Instituciones

En la ciudad de Hermosillo se encuentran distintos albergues para niños, niñas y adolescentes, y se pueden clasificar en dos tipos (Tabla 6): las casas hogares, que protegen a los menores cuando han sido vulnerados sus derechos y la autoridad competente los remite para resguardar su integridad como medida de protección; y los internados que ofrecen alojamiento y educación a los menores en edad escolar cuyos padres trabajan o que su situación económica así lo requiere. Otra diferenciación entre instituciones es que unas dependen directamente del estado, por lo que son de carácter público, mientras que otras son privadas, y se sustentan mediante un patronato o donativos de la comunidad (Tabla 7).

Tabla 6. *Clasificación de albergues por población que atienden.*

<b>Casas Hogar</b>	<b>Internados</b>
Casa Hogar Jineseki	Instituto Kino A. C.
Ciudad de los niños	Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez
Casa Hogar Guadalupe Libre I.A.P.	
Casa Hogar Unacari	
Casa Hogar Todos Somos Hermanos A.C	

Tabla 7. *Clasificación de albergues en públicas y privadas.*

<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
Casa Hogar Jineseki	Instituto Kino A. C.
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	Casa Hogar Todos Somos Hermanos A.C
Casa Hogar Unacari	Casa Hogar Guadalupe Libre I.A.P. Ciudad de los niños

Las diferentes poblaciones que acogen los albergues y formas de sustento económico, establecen la dinámica en varias cuestiones, como lo son: el manejo de su personal, actividades y tiempo de estancia del menor, antigüedad y género del educador, entre otras.

#### 4.2.2. Menores

Las instituciones, no están especializadas en atender a menores de una edad específica, pero tienen tendencias por ciertas edades, ya que sus funciones y objetivos así lo requieren, a esto se debe la diferencia en cuanto número de menores incluidos en el estudio por cada institución (Figura 3).

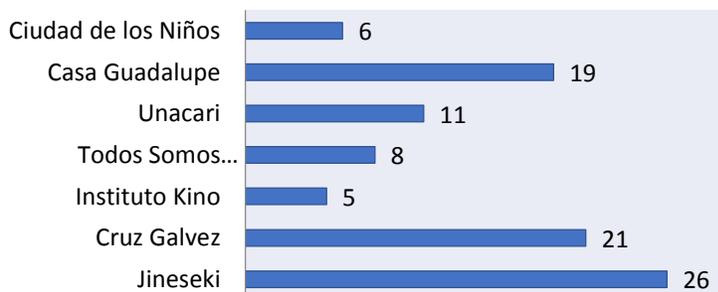


Figura 3. Menores por institución

La edad mínima de los menores fue de 11 años y la máxima de 17, con una media de 13.38 y una desviación estándar de 1.48. El mayor porcentaje de menores se encuentra en una edad de 11 a 13 años (Figura 4).

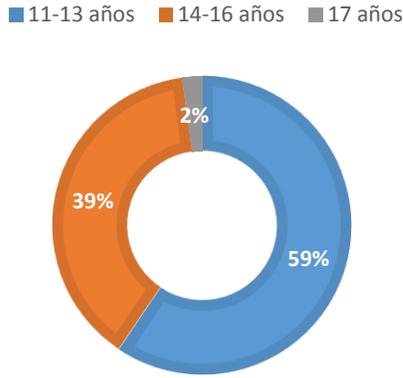


Figura 4. Edad de los menores

Respecto al sexo, se observa (Figura 5) que una tercera parte de la muestra está conformada por niñas, esto se debe a que la mayoría de las instituciones dedican su función a la atención de varones, sólo Unacari, Cruz Galvez y La Ciudad de los Niños, atiende a población femenina.

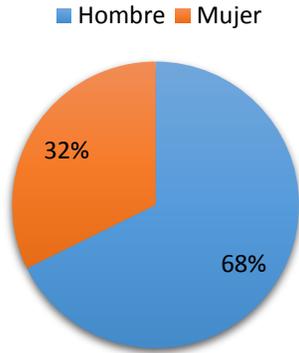


Figura 5. Género de los menores

A pesar de que en otras entidades del estado también hay instituciones con la misma labor, en las instituciones de Hermosillo hay menores procedentes de otras entidades urbanas, rurales e incluso de otros estados (Figura 6).

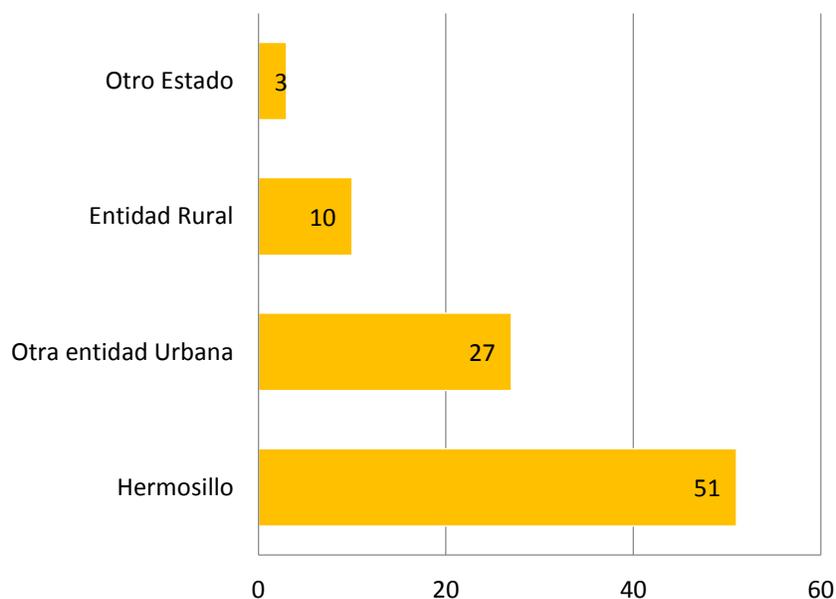


Figura 6. Lugar de procedencia de los menores

Los menores ingresan a las instituciones por diferentes motivos; sin embargo, esto no quiere decir que tengan conocimiento del porqué. Lo anterior se puede notar en la Figura 7, en donde se muestra que el 15% de los menores no saben el motivo por el que se encuentran dentro en una institución.

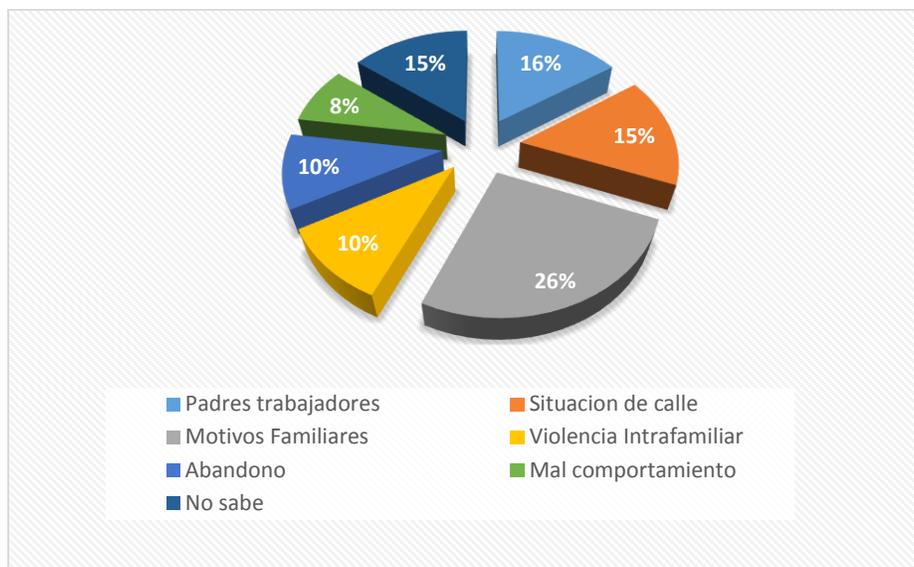


Figura 7. Causas de Albergamiento

El tiempo de estancia en la institución fue de mínimo 1 mes y el máximo de 12 años, la media fue de 3 años (36.86 meses). El 24% de la los menores se encuentran ingresados en una institución más de 5 años y hasta 12 (Figura 8), en algunos casos esto significa que fueron ingresados con un año de edad o menos.

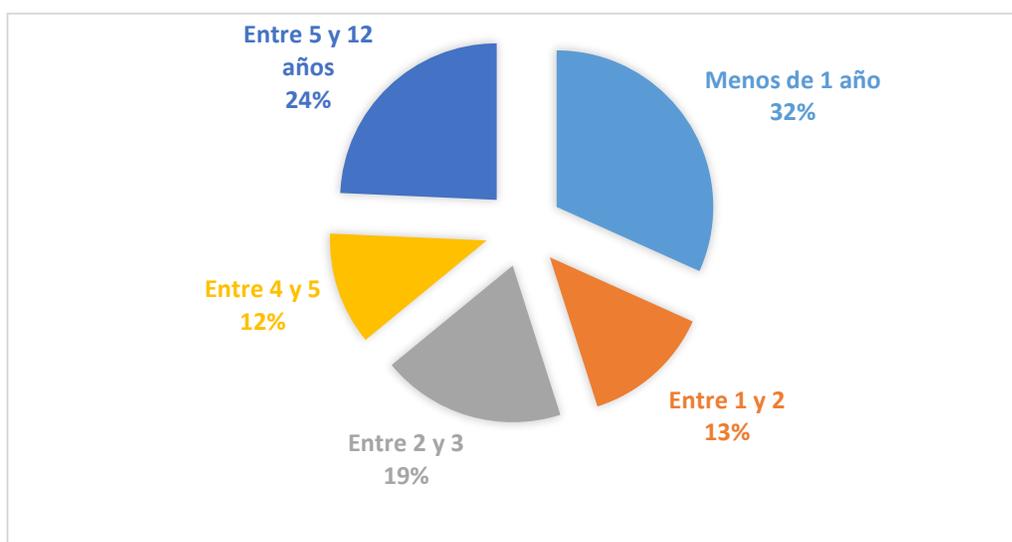


Figura 8. Tiempo de estancia en la institución

El 47.9% de los participantes ya había estado en un albergue; de estos, el 69% permaneció más de 4 años (Figura 9).

La mayor concentración de la muestra se encuentra cursando la Educación Primaria con el 51.6%, seguido por secundaria con el 44.2% y por último preparatoria 4.2% (Figura 9).

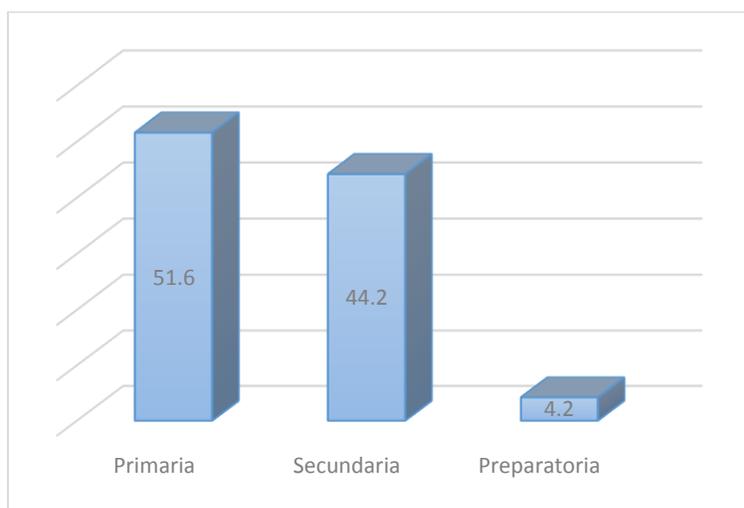


Figura 9. Nivel de escolaridad

Al ser la media 13 años de edad, lo ideal sería que el mayor porcentaje se encontrara cursando secundaria; contrariamente a lo que se ha expresado, se encontró que el 45.8% ha dejado de ir a la escuela por un lapso de tiempo, de estos el 45.45% reportó que el motivo era que sus padres no los enviaban a la escuela. Además, el 34.4% ha repetido algún grado escolar y el 19.8% ha recibido educación especial en algún momento. Los cambios de escuela también son frecuentes, al 86.5% los han cambiado de escuela, de estos el 21.68% fue por cambio de albergue.

Otros aspectos relevantes que arrojan los datos es la alta suspensión de los niños de la escuela, al 43.8% lo han suspendido alguna vez, de estos el 59.52% reportan que ha sido debido a pleitos.

Dentro de los menores encuestados, el 27.1% pertenecen al Internado Coronel J. Cruz Gálvez y al Instituto Kino A.C., en estas instituciones los niños salen a convivencia familiar cada fin de semana, además Cruz Gálvez tiene establecido un día de visita entre semana. A pesar de estas condiciones, el 38.5% de los menores encuestados no reciben visitas y el 52.1% (omitiendo datos de estas dos instituciones) no salen a convivencia familiar. Cuando se les cuestionó sobre familiares que hayan estado en un centro, el 54.2 contestó tener un familiar en un centro penitenciario, el 21.9% en un centro de rehabilitación para adicciones y el 64.6% en un albergue, de este porcentaje, el 58.9% son los hermanos quienes están en el mismo centro o en algún otro.

El 64.4 % no realiza ninguna actividad artística, el otro 36.4% si, siendo la pintura la actividad más practicada (Figura 10).

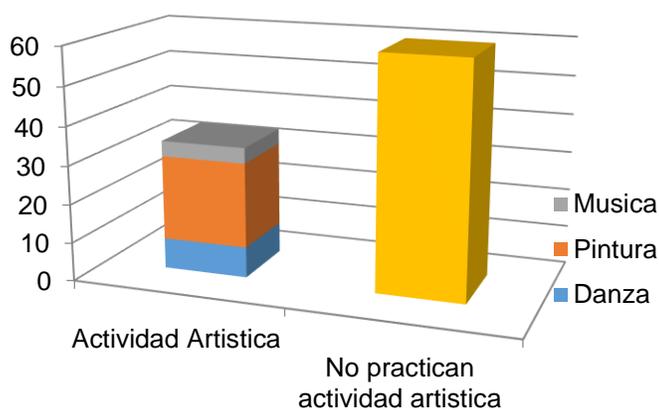


Figura 10. Participación en las artes

Su participación en el deporte es más activa, sin embargo, dentro del futbol se incluye menores que lo practican por afición y sin ningún tipo de instrucción formal (Figura 11).

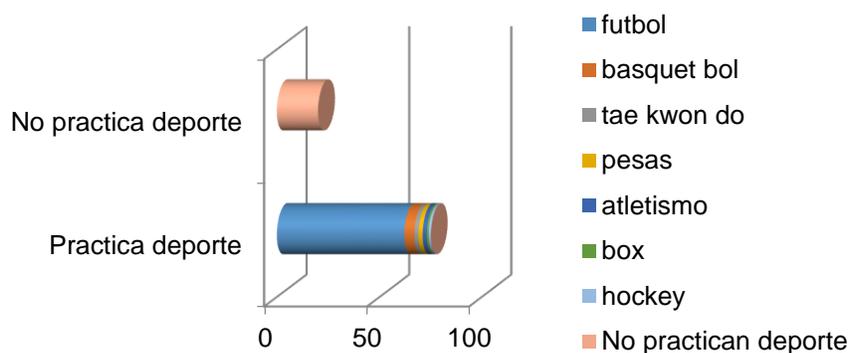


Figura 11. Participación en el deporte

Algunos albergues proporcionan a los menores internos una capacitación para que al momento de egresar estén preparados en un oficio. De los 96 menores encuestados, 50 no se encuentran aprendiendo una actividad formativa. El desglose por actividad formativa se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. *Actividades Formativas y cantidad de menores que participan en ellas.*

<b>Actividad Formativa</b>	<b>N</b>
Carpintería	17
Panadería	9
Electricidad	5
Herrería	3
Inglés	1
Corte y confección	5
Computación	5
Tejido	1

Sobre su experiencia en el ámbito laboral, el 39.6% trabaja o ha trabajado alguna vez, de estos trabajos, el 97% (36) fueron empleos que no requerían de cualificación y 34 de ellos fueron remunerados. El principal motivo para trabajar es el deseo propio.

#### 4.2.3. Educadores

La edad mínima de los educadores fue de 22 años y la máxima de 67, con una media de 39.26 y una desviación estándar de 10.14. El rango de 41-50 años es el que tiene mayor porcentaje con un 35% (Figura 12).



Figura 12. Edad de los educadores

El género de los educadores encuestados tiene un porcentaje elevado en hombres y disminuye hasta en un 14% cuando se trata de mujeres, siendo un 43% mujeres y 57% hombres; sin embargo, al hacer la comparación por institución (Figura 13) se observa que algunas de ellas contratan sólo mujeres y en otras sólo hombres, esto debido al género de su población.

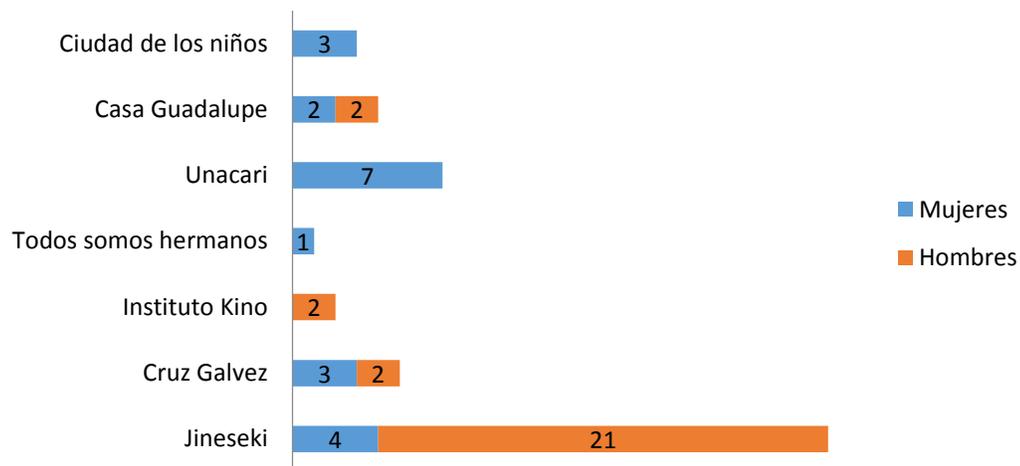


Figura 13. Género de los educadores por institución

El ratio de niños por educador varía dependiendo de cada institución Tabla 9, sin embargo, no se realiza una asignación por educador, sino que todos los educadores son responsables de todos los niños. En las únicas instituciones que se asignan son en Casa Guadalupe Libre y Ciudad de los niños.

Tabla 9. *Ratio de niños por educador.*

<b>Institución</b>	<b>Menores por educador</b>
Casa Hogar Jineseki	11
Internado de Enseñanza Primaria Coronel Cruz Gálvez	80
Instituto Kino A. C.	35
Casa Hogar Todos Somos Hermanos A.C.	14
Casa Hogar Unacari	20
Casa Hogar Guadalupe Libre I.A.P.	15
Ciudad de los niños	9

Los educadores cumplen sus funciones por horarios (Figura 14), hay educadores matutinos, vespertinos, nocturnos, jornada acumulada (fines de semana y días festivos), y de tiempo completo, que serían las educadoras de la Ciudad de los Niños quienes viven ahí

como madres sustitutas. Aproximadamente las instituciones tienen un promedio de 2 educadores por turno, a excepción de Jineseki que cuenta con 5.

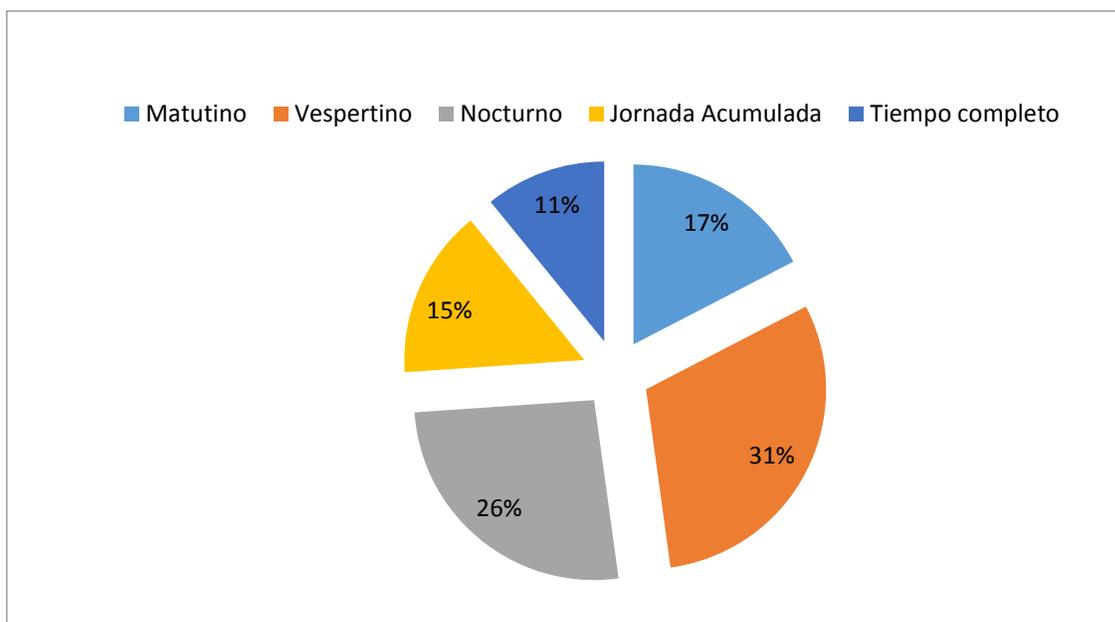


Figura 14. Educadores por turnos

Se les cuestionó a los educadores acerca de su ingreso a la institución, en donde el 76.6% reportó que no le pidieron un perfil específico al momento de su contratación y el 23.8% no tenía experiencia previa relacionada con el puesto. Sobre su escolaridad, el 19.6% no terminó la educación básica, el 48% tiene licenciatura (Figura 15) y el 28.6% de esas licenciaturas están relacionadas con la educación, de donde se destaca la licenciatura de asistente educativo (N=2), educación (N=5) y psicología (N=6).

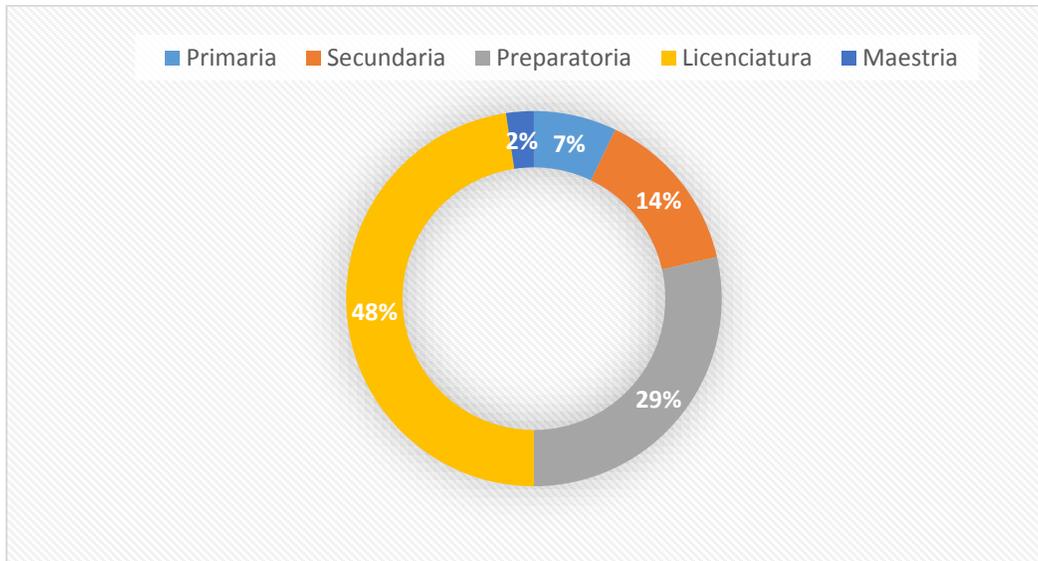


Figura 15. Escolaridad de los educadores

Por otra parte, la antigüedad que tienen los educadores dentro de las instituciones varía en un mínimo de 1 mes y máximo 21 años, con una media de 7 años y una desviación estándar de 5.53 años. El 33.3% tiene de 2 a 5 años laborando como educador (Figura 16).

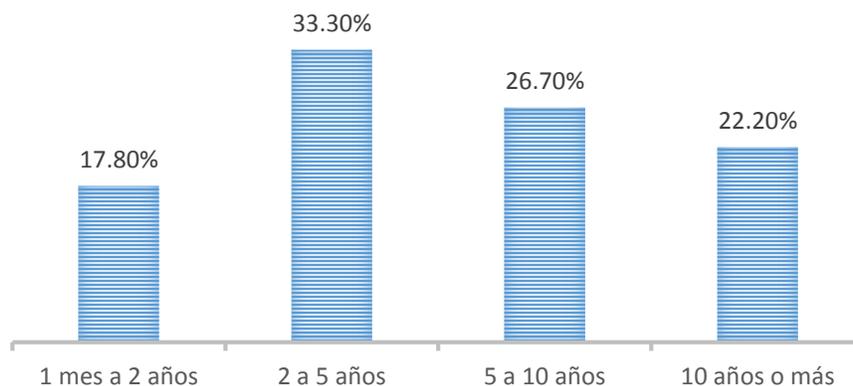


Figura 16. Antigüedad de los educadores

La situación administrativa de los educadores también varía por centro; por ejemplo, en los centros públicos su situación es de funcionario, estos a su vez se dividen en dos clases: de base y de confianza. Los primeros, los de base, tienen un contrato indefinido,

mientras que los segundos poseen un contrato que se renueva cada cierto tiempo. Por su parte, cuando se trata de centros privados los educadores son tomados como funcionarios de confianza; es decir, todos manejan un contrato temporal. En suma, del total de educadores 59.6% son por contrato y el 31.9% es de base (Figura 17).

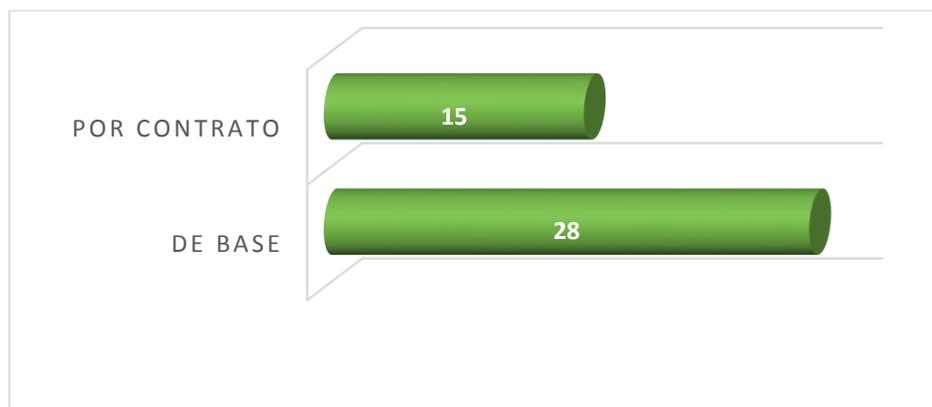


Figura 17. Situación administrativa de los educadores

La fiabilidad arrojada por los instrumentos aplicados se muestra en la tabla 10, en donde se observan los resultados del cuestionario aplicado a los menores dividido por escalas.

Tabla 10. *Análisis de Fiabilidad y frecuencia del cuestionario para menores.*

Variable	N	Mín.	Máx.	Media	D. E.	Alfa
<b>Asertividad</b>						<b>.83</b>
Tu amigo te dice eres muy simpático	96	0	2	1.86	.40	
Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien	95	0	2	1.77	.47	
Otro chico te dice que tu dibujo no está bien	96	0	2	1.27	.91	
No has traído el libro y tu amigo te dice eres un tonto	96	0	2	1.61	.75	
Quedas de verte con un amigo y llega tarde	94	0	2	1.03	.66	

Tienes que pedirle ayuda a un amigo para hacer una tarea	96	0	2	1.76	.57
Tu amigo esta triste	93	0	2	1.65	.58
Estas triste y tu hermano te pregunta si te pasa algo	96	0	2	1.57	.61
Te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto	95	0	2	1.37	.86
Tu profesor te dice que tienes que fingir ser un árbol o flor y tú no quieres	96	0	2	1.55	.63
Están haciendo cometas y un compañero te dice que la tuya es la mejor	95	0	2	1.62	.70
Estas con varios amigos y uno de ellos te ha dado un chicle	96	0	2	1.92	.37
Estas en casa con un amigo y tu hermano te dice no grites tanto	95	0	2	1.56	.71
Estas haciendo fila en el cine y un chico se mete a la fila	96	0	2	1.58	.73
Un compañero te quita los colores y tú te enfadas	94	0	2	1.60	.76
Tu hermano te pide la camiseta que te regalaron y no quieres prestársela	95	0	2	1.21	.68
Vas al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ver	96	0	2	1.34	.63
Un chico va corriendo por la calle y se cae	95	0	2	1.65	.66
Te das un golpe y alguien de tu familia te pregunta si te has hecho daño	96	0	2	1.73	.57
Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro	96	0	2	1.60	.64
Eres el portero y te meten un gol	95	0	2	1.48	.84

### **Figura Significativa**

**.86**

Mi cuidador está preocupado por mí	95	0	10	7.59	2.88
Mi cuidador está disponible para ayudarme	95	0	10	7.48	2.58
Acostumbro platicar con mi cuidador	96	0	10	6.75	2.99
Me pongo triste cuando mi cuidador se enoja conmigo	96	0	10	4.47	3.69

Mi cuidador evita enojarse conmigo cuando me porto mal	94	0	10	6.46	3.47
Me siento comprendido por mi cuidador	94	0	10	7.38	2.73
Siento que mi cuidador me valora	95	0	10	7.34	3.11
Mi cuidador confía en mí	95	0	10	7.26	3.10
Puedo contarle a mi cuidador lo que me molesta	93	0	10	7.00	3.21
Mi cuidador es especial para mí	95	0	10	6.51	3.51
Siento que mi cuidador trata de protegerme	96	0	10	7.43	3.12
Me molesto si mi cuidador no me presta atención	96	0	10	5.66	3.73
Me siento cercano a mi cuidador	96	0	10	6.60	3.27

### **Ambiente Físico**

**.81**

Los materiales de juego son seguros para los niños más jóvenes	96	0	10	7.87	2.50
Hay lockers individuales para los niños	95	0	10	6.59	4.00
La iluminación de la institución es suficiente	96	0	10	8.58	2.47
Los niños ayudan en el mantenimiento de la institución	96	0	10	7.60	3.03
Hay supervisión de adultos en áreas de juego	95	0	10	8.55	2.44
El desplazamiento por mi institución es	95	0	10	8.44	2.59
En general el área de que disponemos en la institución es	93	0	10	8.13	2.65
Puedo encontrar silencio en mi institución cuando lo necesito	94	0	10	5.20	3.69
En mi institución puedo desarrollar mis actividades sin ser molestado	96	0	10	5.61	3.66
Cuando hay visitas en mi institución es posible que algún miembro descanse en la recámara	96	0	10	5.71	4.04
La iluminación en mi institución es	95	0	10	7.91	2.91
Mi institución en el verano es	95	0	10	6.25	3.64
Mi institución en el invierno es	95	0	10	5.44	4.02

Considero que la cocina de mi institución regularmente se encuentra	95	0	10	8.18	2.73
Creo que los lugares donde se reciben visitas que tiene mi institución regularmente permanecen	96	0	10	8.30	2.45
Regularmente las cosas en mi cuarto se encuentran	94	0	10	7.34	2.72
El jardín de mi institución podría considerarse	94	0	10	6.72	3.11
Creo que las personas que visitan mi institución la consideran muy limpia	96	0	10	7.74	2.76
La gente que visita mi institución la juzga como	93	0	10	7.28	3.04
Considero que la decoración de mi institución es	95	0	10	7.33	2.93
Las cosas dentro de mi institución se encuentran fácilmente porque tiene un orden	95	0	10	7.74	2.87
En mi institución tengo un espacio para hacer mi tarea	96	0	10	8.16	3.07
En mi institución tengo libros de consulta/internet para hacer mi tarea	96	0	10	7.78	3.19
En mi institución tengo materiales (colores, lápices, etc.) necesarios para hacer mi tarea	95	0	10	8.48	2.58
En mi institución hay un área para jugar	92	0	10	9.30	1.55
El acceso desde cualquiera de las recamaras al baño	93	0	10	6.68	3.82
En qué medida se escucha lo que pasa en el baño	96	0	10	4.72	3.68

### **Ayuda del Educador**

**.77**

Los cuidadores muestran interés personal por nosotros	94	0	10	7.55	2.81
Si en la institución queremos hablar de un tema los cuidadores buscan el tiempo para hacerlo	96	0	10	7.06	3.12

Los cuidadores quieren saber qué es lo que les interesa saber a los niños	96	0	10	7.22	2.91
En la institución los niños/as deben tener cuidado con lo que dicen	95	0	10	7.59	3.10
Los cuidadores muestran una actitud relajada, no actúan como superiores	96	0	10	7.01	2.83
Los cuidadores crean una atmosfera institucional segura	96	0	10	7.59	2.67
Los cuidadores hacen que nos llevemos bien entre nosotros	92	0	10	8.08	2.50
Los cuidadores promueven la cooperación niños/as-cuidador/a	95	0	10	7.54	2.64
Los cuidadores no tienen un niño/a favorito o un niño/a que les caiga mal	95	0	10	6.37	3.48
Los cuidadores involucran a todos los niños en el proceso de aprendizaje	93	0	10	7.67	3.08
Los cuidadores no se burlan de los niños/as cuando se equivocan	95	0	10	4.76	3.79
Los cuidadores conocen las reglas del aula así como las sanciones por romperlas	96	0	10	7.97	2.54
Los cuidadores actúan de acuerdo con las reglas cuando los estudiantes las rompen	96	0	10	7.69	2.78

#### **Ayuda entre alumnos**

**.64**

En la institución los compañeros se llegan a conocer bien unos con otros	96	0	10	7.47	3.05
En la institución se hacen muchas amistades	96	0	10	7.86	2.77
En la institución se forman equipos para realizar proyectos o deberes con facilidad	96	0	10	7.79	2.97
En la institución a los niños/as les agrada colaborar en los deberes	94	0	10	6.21	3.16
En la institución a los niños/as les gusta ayudarse unos con otros para hacer sus tareas o deberes	95	0	10	6.20	3.38

A veces los niños/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho	96	0	10	6.48	3.04
En la casa hogar están se tardan mucho tiempo en conocerse todas por su nombre	96	0	10	3.51	3.23
En la casa hogar hay niños que no se llevan bien	94	0	10	3.17	3.06

### **Inatención**

**.74**

Tengo dificultad en poner atención a detalles	95	0	10	6.55	3.04
No puedo prestar atención por mucho tiempo	93	0	10	3.97	3.49
Me olvido de lo que debo hacer	94	0	10	4.85	3.25
Me distraigo cuando pasa algo alrededor de mí	96	0	10	6.95	3.21
Tengo problemas para terminar lo que estoy haciendo	94	0	10	4.90	3.57
Tengo dificultades para concentrarme	95	0	10	4.93	3.56

### **Impulsividad**

**.70**

Digo lo primero que pienso	95	0	10	7.01	3.25
Es difícil mantenerme quieto cuando estoy sentado	94	0	10	6.02	3.61
Tengo problemas para hacer mis actividades en silencio	92	0	10	5.09	3.70
Soy inquieto/a	95	0	10	5.76	3.76
Hablo demasiado	96	0	10	5.14	3.97

### **Desorden de Conducta**

**.77**

Utilizo un arma para asustar o lastimar gente	96	0	10	1.59	2.89
Me meto en problemas con la policía	94	0	10	2.00	3.30
Hago cosas que lastiman a otros	96	0	10	4.22	3.51
Soy malo con los animales	94	0	10	2.09	2.89
Robo por ejemplo asaltando robando bolsas o con armas	96	0	10	1.11	2.69

Me gusta prender fuego a las cosas	95	0	10	2.35	3.17
Destruyo cosas que pertenecen a otras personas	96	0	10	2.47	3.06
Entro a la fuerza en casas edificios o coches que no son míos	96	0	10	1.38	2.73
Digo mentiras para evitar hacer cosas u obtener algo	94	0	10	3.60	3.39
Robo objetos valiosos cuando nadie está mirando	95	0	10	.94	2.23
Me he escapado de la institución donde vivo	94	0	10	3.19	3.80
A veces falto a clases	93	0	10	2.34	3.32

### **Ansiedad y Depresión**

**.68**

Generalmente me siento nervioso/a agitado/a	94	0	10	5.56	3.65
Siento que no valgo	96	0	10	3.78	3.77
Cuando me siento nervioso todo me molesta	96	0	10	5.11	3.55
No tengo ganas de hacer lo que antes disfrutaba	96	0	10	5.61	3.63
Se me hace difícil controlar mis preocupaciones	95	0	10	4.76	3.50
Me siento triste por muchos días consecutivos	96	0	10	3.32	3.46
Me preocupan muchas cosas	95	0	10	6.14	3.76
Siento que no tengo suficiente energía	95	0	10	5.33	3.78

### **Autoestima**

**.67**

Siento que soy una persona digna de aprecio	95	0	3	2.12	.66
Estoy convencido de que tengo cualidades buenas	95	0	3	2.16	.65
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	96	0	3	2.18	.68

Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	96	0	3	2.08	.81
En general estoy satisfecho de mí mismo	95	0	3	2.18	.74

### **Resiliencia**

**.92**

Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás	95	1	10	8.56	2.05
Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás	95	1	10	7.44	2.19
Soy agradable con mis familiares	96	0	10	8.49	2.31
Soy capaz de hacer lo que quiero	96	0	10	7.12	3.06
Confío en mí mismo	96	1	10	8.51	2.03
Soy inteligente	96	0	10	7.67	2.12
Yo soy acomedido y cooperador	96	0	10	7.53	2.43
Soy amable	96	0	10	7.52	2.19
Me gusta compartir	95	0	10	7.23	2.89
Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente	95	0	10	8.38	2.09
Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo	95	0	10	7.59	2.52
Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro	96	0	10	9.13	1.71
Cerca de mí hay amigos en quien confiar	96	0	10	8.15	2.54
Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga	95	0	10	8.35	2.19
Tengo deseos de triunfar	96	0	10	8.45	2.50
Tengo metas a futuro	96	0	10	8.60	2.39
Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos	96	3	10	8.23	1.94
Estoy siempre pensando en la forma de solucionar mis problemas	95	0	10	8.08	2.44
Estoy siempre tratando de ayudar a los demás	96	0	10	7.77	2.287
Soy firme en mis decisiones	96	0	10	7.85	2.21
Me siento preparado para resolver mis problemas	95	0	10	7.96	2.168

Comúnmente pienso en ayudar a los demás	96	0	10	7.50	2.47
Enfrento mis problemas con serenidad	96	0	10	7.46	2.49
Yo puedo controlar mi vida	94	0	10	7.43	2.72
Puedo buscar la manera de resolver mis problemas	96	0	10	7.80	2.33
Puedo imaginar las consecuencias de mis actos	96	2	10	8.22	2.04
Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida	96	0	10	8.36	2.38
Puedo reconocer mis cualidades y mis defectos	96	2	10	8.46	1.80
Puedo cambiar cuando me equivoco	95	3	10	8.54	1.83
Puedo aprender de mis errores	95	3	10	8.84	1.73
Tengo esperanza en el futuro	96	1	10	8.86	1.82
Tengo fe en que las cosas van a mejorar	96	0	10	9.02	1.74

La tabla 11 concierne al instrumento aplicado a educadores. Seguidamente se observa la tabla 12, con las alfas para el cuestionario Connors aplicado a educadores sobre las conductas y emociones de los menores, este cuestionario obtuvo un alfa de .96.

Tabla 11. *Análisis de Fiabilidad y frecuencia de instrumento para educadores.*

<b>Variable</b>	<b>N</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>	<b>Alfa</b>
<b>Actitudes</b>						<b>.63</b>
Mi trato cordial con los niños estimula su desarrollo	96	3	4	3.83	.37	
La integración social favorece a los niños del albergue	96	2	4	3.80	.47	
Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños	96	2	4	3.72	.53	
Favorecer la autonomía de los niños	96	2	4	3.72	.49	
Favorece la participación de los niños	96	3	4	3.84	.36	
Favorece el desarrollo sociocultural, socio laboral, institucional y comunitario	96	3	4	3.80	.40	
Los niños del albergue no tienen capacidad para aprender	93	0	4	3.88	.48	

**Habilidades****.87**

Me expreso bien verbalmente	95	0	4	3.27	.84
Si veo una buena película puedo fácilmente sentirme el protagonista	96	0	5	1.74	1.65
Me hace sentir mal ver a la gente llorar	92	0	5	3.43	1.47
Si alguien gana dinero en un programa de tv pienso como me sentiría si estuviera en su lugar	96	0	5	1.83	1.86
Puedo fácilmente revivir los sentimientos de los personajes de una novela	96	0	5	2.38	1.84
Me pongo en la posición de mis amigos cuando ellos tienen problemas	94	0	5	3.89	1.24
En una buena película puedo fácilmente ponerme en el lugar del primer actor	96	0	5	1.91	1.89
Si veo a una persona anciana me pregunto cómo me sentiría en su lugar	96	0	5	3.67	1.56
Puedo entender a fondo los sentimientos de los personajes de una novela	96	0	5	2.21	1.96
Quedo especialmente absorto en una buena película o libro	96	0	5	3.01	2.02
Me identifico tanto con los personajes de un videojuego o película, que tengo la impresión de ser uno de ellos	92	0	5	1.00	1.48
Me disgusta más que otras personas cuando veo que un amigo es lastimado	96	0	5	3.79	1.54
Si me cuentan una historia interesante me imagino como me sentiría en esa situación	96	0	5	2.96	1.47
Me emociono por las cosas que pasan frente a mi	96	0	5	3.58	1.39
Trato de entender mejor a mis amigos para ver las cosas desde su punto de vista	96	1	5	4.06	1.22
Después de un juego videojuego o película me siento como uno de sus personajes	96	0	4	.76	1.23
Siento preocupación o simpatía por personas que son menos afortunadas que yo	96	0	5	3.45	1.57
Si veo una película trato de imaginar cómo me sentiría en el lugar de los personajes	96	0	5	1.28	1.39
Las desgracias de otras personas me afectan mucho	96	0	5	3.24	1.46
Si leo o veo una novela interesante me imagino cómo me sentiría si todas esas cosas me pasaran a mi	96	0	5	1.98	1.74
Si veo a un niño o niña discapacitado trato de imaginar cómo se siente él o ella en ciertas situaciones	96	0	5	3.62	1.45

Me siento triste si veo a una persona sola dentro de un grupo	96	0	5	3.35	1.67
Si leo o veo una historia interesante trato de imaginar cómo podría estar yo en esa situación	96	0	5	1.88	1.69
Otras personas influyen mucho en mi estado de animo	96	0	5	2.03	1.92
No entiendo realmente lo que otros piensan	96	0	4	2.25	1.36
Tengo problemas para defenderme a mí mismo	95	0	4	3.59	.94
Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme	96	0	4	2.93	1.38

#### **Ambiente Laboral**

**.76**

Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros	92	1	4	3.22	.69
Les platico a mis familiares y amigos cuanto me gusta mi trabajo	92	0	4	3.47	.95
Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero	92	0	4	3.68	.62
Considero que mis compañeros y yo, nos sentimos identificados con nuestra área de trabajo	92	1	4	3.24	.80
La supervisión y evaluación del personal es	96	0	6	3.99	1.45
Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la institución son	96	0	6	3.32	1.86
La disposición para atender necesidades individuales del personal es	96	1	6	3.77	1.41

Tabla 12. *Análisis de Fiabilidad y frecuencia de instrumento Connors para educadores*

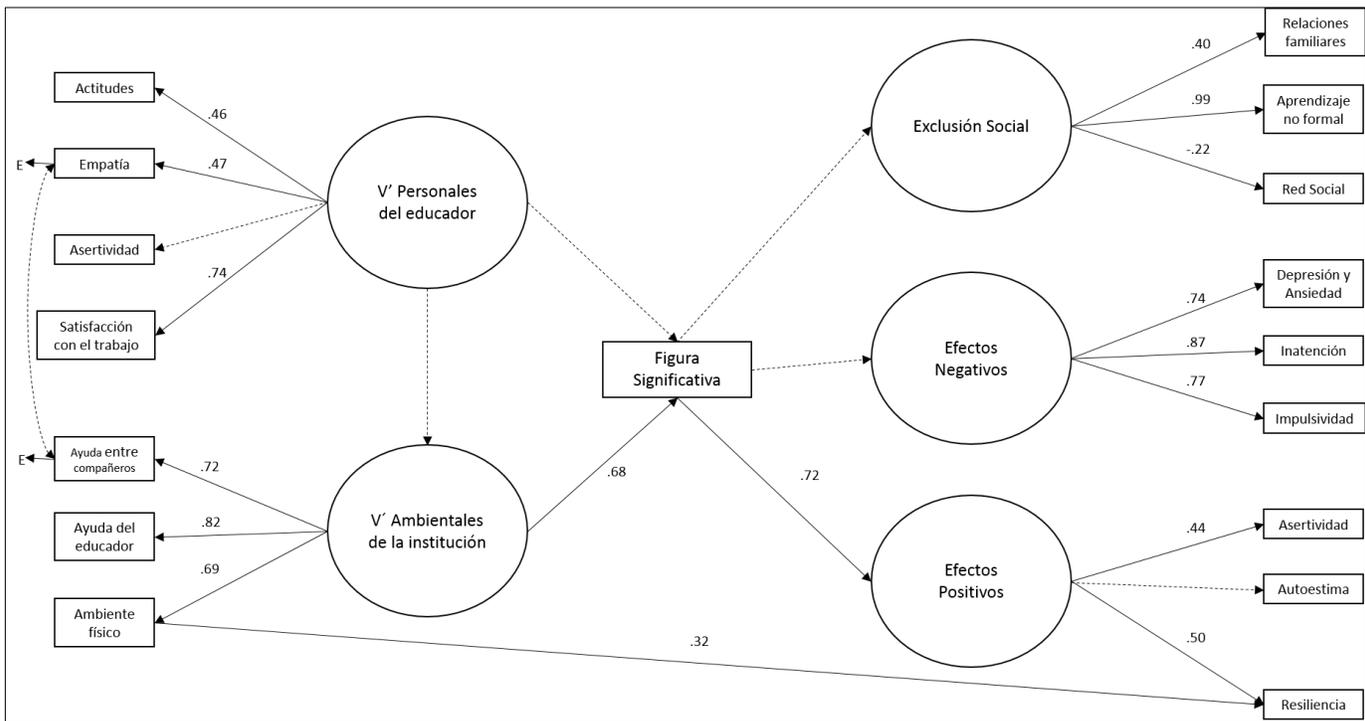
<b>Variable</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Alfa</b>
<b>Desorden de Conducta</b>						<b>.96</b>
Daña o destruye a propósito las cosas de otros	96	0	3	.46	.92	
Dice mentiras para evitar hacer cosas u obtener algo	96	0	3	.82	.98	
Roba cosas en secreto	95	0	3	.39	.84	
Sale por la noche aún sin permiso	96	0	3	.38	.88	
A veces no va a clases	96	0	3	.48	.88	
Se escapa de casa por lo menos una noche al mes	96	0	3	.41	.88	
<b>Agresividad</b>						<b>.86</b>
Intimida, amenaza o asusta a otros	96	0	3	.82	.99	
Culpa a otros de sus errores o de su mala conducta	94	0	3	.88	1.04	
Amenaza con lastimar a otros	96	0	3	.61	.91	
<b>Atención</b>						<b>.90</b>

No pone atención cuidadosa a los detalles	96	0	3	1.00	1.11	
Tiene un nivel de atención muy baja	96	0	3	.50	.92	
No pone atención, se distrae fácilmente	96	0	3	.89	1.09	
Tiene dificultad para mantener la atención en tareas u otras actividades	96	0	3	.79	.97	
Tiene problemas para concentrarse en clase	96	0	3	.63	.95	
<b>Depresión</b>						<b>.81</b>
Siente que no vale	94	0	3	.45	.83	
Parece cansado tiene baja energía	96	0	3	.56	.89	
Ha perdido el interés o placer en actividades	95	0	3	.64	.94	
Se siente triste, melancólico o malhumorado	96	0	3	.73	.84	
<b>Ansiedad</b>						<b>.73</b>
Se preocupa por muchas cosas	94	0	3	.82	.96	
Tiene dificultad en controlar sus preocupaciones	95	0	3	.76	.93	
Parece estar al borde, nervioso o agitado	95	0	3	.39	.67	
Se pone irritable cuando está nervioso	96	0	3	.80	.94	
<b>Trastorno Oposicionista Desafiante</b>						<b>.91</b>
Pierde el control	95	0	3	.86	.95	
Rezonga con adultos	96	0	3	1.29	1.03	
Rechaza rotundamente hacer lo que dicen los adultos	96	0	3	.82	.97	
Molesta a otros a propósito	96	0	3	.74	.94	
Es enojón y resentido	95	0	3	1.02	.98	
Es irritable y los otros lo molestan fácilmente	94	0	3	.67	.95	
Trata de desquitarse con otros	96	0	3	.58	.91	
<b>Conducta Severa</b>						<b>.85</b>
Comienza peleas con otros a propósito	96	0	3	.78	.94	
Utiliza un arma para asustar gente	96	0	3	.19	.52	
Lastima a otros	95	0	3	.65	.88	
Es cruel con los animales	96	0	3	.21	.67	
Roba por ejemplo asaltando	96	0	3	.13	.50	
Ha forzado a alguien a tener actividades sexuales	95	0	1	.06	.24	
Ha prendido fuego con propósito de dañar	96	0	1	.03	.17	
Entra a la fuerza en casas edificios o carros de otros	96	0	3	.35	.87	

Sale por la noche aún sin permiso	96	0	3	.38	.88
<b>Impulsividad</b>					<b>.83</b>
No puede permanecer sentado en el salón de clases	96	0	3	1.04	1.11
Es incansable o hiperactiva	95	0	3	1.02	1.05
Corre de un lado a otro	96	0	3	.64	.99
Actúa como si estuviera empujado por un motor	95	0	3	.63	.97
Tiene problemas para leer	96	0	3	.41	.76
Es arrebatado e impulsivo	96	0	3	.73	.91

La figura 18 refleja los resultados del modelo probado. El factor de variables personales del educador se formó con los índices de actitudes mostrando un peso factorial de .46, empatía (.47), y satisfacción laboral (.74). Las variables de ayuda entre compañeros (.72), ayuda del educador (.82) y ambiente físico (.69) conforman el factor de variables ambientales de la institución. El factor efectos negativos está constituido por ansiedad y depresión (.74), inatención (.87) e impulsividad (.77). El factor efectos positivos se constituyó por resiliencia (.50), y asertividad (.44). Por su parte Exclusión Social quedó compuesto por: aprendizaje no formal (.99), red social (.40) y relaciones sociales (-.22)

Figura 18. Modelo de Figura de Referencia



$X^2=123.27$ ;  $GL= 109$ ;  $P= .16$ ;  $BBNFI= .98$ ;  $BBNNFI=.99$ ;  $CFI=.99$ ;  $RMSEA= .03$ ;  $R^2= .51$

De acuerdo al modelo probado, el factor de variables personales del educador no tiene un efecto sobre la figura significativa; sin embargo las variables ambientales de la institución tienen una influencia directa y positiva (.68) sobre ésta. Por su parte la figura significativa no tuvo influencia en los efectos negativos ni en la exclusión social (.00) pero sí una influencia directa y positiva en los efectos positivos (.72). El indicador ambiente físico tuvo un efecto directo y positivo en la resiliencia (.32). Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, dados por el CFI y el BBNNFI arriba de .90 y el RMSEA con un valor de .03. El valor de la *Chi cuadrada* fue de 123.27 basado en 104 grados de libertad y con una probabilidad asociada de 0.16. La  $R^2$  del modelo fue de .51, lo que significa que el modelo predice 51% de la varianza.

## Capítulo 5. Discusión

En esta investigación se planteaba identificar las variables personales del educador y las institucionales asociadas a su función como figura de referencia, y comprobar si existe una relación de esta con las conductas y emociones de los niños albergados.

Respecto al primer planteamiento, no se encontró relación de las variables personales del educador con su función. En este factor, fue necesario separar las habilidades interpersonales en empatía y asertividad, y a las actitudes diferenciarlas de la satisfacción del educador con su labor. Por tanto, el factor quedó compuesto por: 1) Actitudes, 2) Empatía, 3) Asertividad y 4) Satisfacción con el trabajo.

Se esperaba que este factor tuviera una relación directa y positiva con la Figura Significativa. Puesto que Barudy (2005) considera la empatía como una de las habilidades parentales; por su parte Melendro (2007), menciona que es la comunicación la herramienta para lograr la proximidad con los jóvenes; y los mismos niños refieren como una actitud deseable en el educador una expectativa de logro positiva hacia ellos (García Barriocanal, et al., 2007). No obstante, no logró comprobarse esta relación. Esto puede deberse a la utilización de diferentes fuentes en la recopilación de información, lo que dificulta que las correlaciones resulten significativas.

En lo tocante al factor de ambiente institucional se obtuvo en efecto directo y positivo en la relación con la Figura Significativa. Lo anterior nos indica que mientras exista un ambiente institucional en donde haya mayor cohesión entre los niños, y con el educador, además de un ambiente físico percibido por los menores como agradable, será mayor su asertividad y resiliencia. Este resultado va con la línea del encontrado por García-

Barriocanal, et al. (2007), quien plantea que un ambiente de intimidad y compañerismo entre niños y educadores favorece el desarrollo de esta relación. El factor quedó integrado por: ayuda entre compañeros, ayuda del educador y ambiente físico. El indicador de ambiente social, fue necesario dividirlo en ayuda entre menores, y ayuda del educador. En tanto, el ambiente laboral pasó a formar parte de las variables personales del educador.

Por su parte, los efectos positivos quedaron conformados por los indicadores de asertividad y resiliencia, mismos que se vieron afectados positivamente por la figura de referencia. Esto se sustenta en lo encontrado por Barudy (2005), Cyrlunik (2002) y Mota y Matos (2010, 2014), quienes sostienen que la figura de referencia está relacionada con una correcta adaptación social.

En relación con el factor de Exclusión Social quedó integrado por aprendizaje no formal, relaciones familiares y red social. Esta última tiene un efecto negativo en la exclusión; es decir, mientras más integrados se encuentren a actividades propias de un menor, como ir al cine, asistir a partidos de fútbol, reuniones con amigos, ir a la iglesia, entre otros, habrá menor exclusión social. Pues participan dentro de su grupo social y hacen uso de los recursos de su comunidad (Ochaita & Espinosa, 2012).

Contrariamente a lo hipotetizado, no se tuvo un efecto directo y negativo de la figura de referencia en la exclusión social. Esto pudiera deberse a las limitaciones para la obtención de información; por lo que, algunas de las variables estudiadas carecen de datos relativos a todo el colectivo analizado.

De igual manera, los efectos negativos tuvieron la relación esperada. Es probable que la causa se deba a que ni los niños refieren ansiedad, depresión, inatención o

impulsividad en ellos mismos; tampoco los educadores. Estos resultados coinciden con los encontrados por Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011), quienes no encontraron problemas conductuales en menores acogidos que los sitúen en un rango clínico. En este mismo sentido, Aguilar-Vafaie, Roshani, Hassanabadi, Masoudian y Afruz (2011) plantean que a medida que los niños crecen, su actitud y orientación ante conductas desviadas disminuye, por lo que los adolescentes en albergues podrían reprimir el estrés percibido y mostrar una imagen positiva de sí mismos.

Para la interpretación de los resultados hay varios aspectos a tomar en cuenta. En primer término, la información sistemática sobre los albergues existentes, los menores albergados y los educadores que ahí laboran, es escasa y de difícil acceso (Serrano, 2011). El Consejo Nacional de Evaluación, en su diagnóstico del diseño del Programa de Fortalecimiento a las procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia (2014), menciona que el número de niños que carecen de cuidados parentales y se encuentran institucionalizados en México, es desconocido. Sin embargo, las cifras se aproximan a los 30 mil casos.

Dentro de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que entró en vigor en Diciembre de 2014 se contempla la implementación de un nuevo sistema de información sobre infancia y adolescencia que permitirá contar con estos datos. Por el momento, para la elaboración de esta investigación, se recurrió a obtener la información de los propios menores, por lo que resultó ser poco precisa.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que algunos niños no pudieron contestar el apartado en donde se les preguntaba acerca de su situación de salud a lo largo de sus vidas;

lo anterior se debió a que han estado ingresados tanto tiempo en la institución, que no recordaron estos detalles. Tampoco recordaban aspectos de su situación familiar o del apartado de ingresos. Debido a esto, hubo muchos valores perdidos en estos reactivos, por lo que no se pudieron utilizar en la realización del modelo.

Otro aspecto a considerar, fueron las diferentes modalidades de los albergues, pues cada uno tiene diferentes condiciones para las visitas de los familiares. Mientras que en algunas instituciones los menores no habían visto a sus familias por años; en otras, las veían por norma de la institución cada fin de semana, por esta razón la muestra no cumplió con las mismas condiciones.

Adicionalmente, se carecía de una definición e indicadores claros y específicos para el concepto de figura significativa. Aun cuando los teóricos mencionan constantemente la importancia de las Figuras Significativas, no se describe de qué manera se puede llegar a serlo. Por lo que para la elaboración del modelo hipotético, se realizó una recopilación de las habilidades y actitudes que debe poseer el educador, mayormente mencionadas por los investigadores. Sin embargo, al analizar los datos y realizar el modelo estructural surgieron cambios.

Con base en lo antes mencionado, se sugiere que se implemente un sistema de recopilación de información de los niños en los albergues. Aunque describir estadísticamente un hecho no es igual a comprenderlo, si es necesario conocer la magnitud del problema para su abordaje.

Sumado a esto y a pesar de que las instituciones cuentan con una buena percepción de las instalaciones por parte de los menores, son inadecuadas para su función. En este

sentido, Del Valle, Bravo, Martínez y Santos (2013), en los estándares para acogimiento residencial, consideran que se debe cuidar que los niños no sean parte de grupos numerosos, para que la convivencia sea lo más parecida a lo familiar y cuenten con suficiente espacio personal. También es necesario razonar sobre la localización, para que esta permita establecer una estrecha relación con la comunidad y sus recursos.

Por último, y con la intención de realizar propuestas para mejorar las condiciones de los niños sin cuidados parentales en México, se sugiere que los albergues trabajen arduamente en su principal objetivo que es la reintegración del menor a la sociedad. Asimismo, se deben fortalecer las políticas públicas de protección a este colectivo.

Se coincide con Urrutia (2007) al reflexionar que en México son necesarias políticas públicas que beneficien la formación para los menores en instituciones, de lo contrario, no se resuelve su situación de riesgo y desventaja social; sino que permanecen en desventaja social a lo largo de sus vidas y de las de sus descendientes.

También, es ineludible destacar que resultaría importante implementar políticas sociales que influyan en la adecuación del tiempo en los albergues, así como programas de inclusión social; ya que tendrían efectos en el ajuste de los niños en la escuela y en su integración social (Delgado, Fornieles & Brun-Gasca, 2012).

Gómez y Zanabria (2009) mencionan, por su parte, que el internamiento es una medida central en nuestro sistema de protección hacia los grupos vulnerables, por lo que consideran importante ahondar en el conocimiento de estas instituciones por su incidencia en el futuro de estos niños y sus familias. Con base en esto, se proponen favorecer la adopción, el acogimiento familiar y la creación de otro tipo de recursos alternativos a los albergues.

## Referencias

### Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Volumen 1. España: ANECA.
- Aguilar, M., Ferrández, A. & Tejada, J. (2003). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aguilar-Vafaie, E., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z. & Afruz, A. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 1-15
- Akers, R. (1994). A social learning theory of crime.
- Albarrán, G. & Taracena-Ruiz, E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 957-970.
- Amar, J. & Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, (18), 1-22.
- Angulo, M., Fernandez, C., Garcia, F., Gimenez, A., Ongallo, C., Prieto, I. & Rueda, S. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005a). Declaración de Montevideo 2005. Documento presentado en el XVI Congreso Mundial de la AIEJI,
- Barros, R. & Fiamenghi, G. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276.
- Barth, P., Lloyd, C., Christ, L., Chapman, V. & Dickinson, S. (2008). Child welfare worker characteristics and job satisfaction: A national study. *Social Work*, 53(3), 199-209.
- Barth, R. (1990). On their own: The experiences of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 7(5), 419-440.
- Barth, R., Lloyd, C., Christ, S., Chapman, M. & Dickinson, N. (2008). Child Welfare Worker Characteristics and Job Satisfaction: A National Study. *National Association of Social Workers*, 53(3), 199-209.
- Barudy, J. (2001). *Maltrato Infantil - Ecología Social: Prevención y Reparación*. Chile: Galdoc.
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2006). Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos de comportamiento. III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos de Comportamiento en la Familia y en la Escuela. Guadalajara, México.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and Loss*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1954). *Cuidados maternos y salud mental*. Ginebra: OMS.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bravo, A. & Fernández del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A. & Fernández del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 42-52.
- Bravo, Arteaga, A. & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. España:Paidós.
- Calheiros, M. & Patricio, J. (2014). Assessment of Needs in Residential Care: Perspectives of Youth and Professionals. *Journal of Child Family Studies*, 23(3), 461-474. doi: 10.1007/s10826-012-9702-1
- Campos, G., Ochaíta, E. & Espinoza, M. A. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5(1), 59-71.
- Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies. Washington: National Academy Press, p. 2.
- Concluding observations on the combined fourth and fifth periodic reports of Mexico, 2015. UNICEF. Recuperado de:  
[http://www.unicef.org/mexico/spanish/CRC\\_C\\_MEX\\_CO\\_4-5.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/CRC_C_MEX_CO_4-5.pdf)

Consejo Consultivo de UNICEF México & Red por los Derechos de la Infancia en México.

La agenda de la infancia y la adolescencia 2014-2018, 10 acciones por los niños, niñas y adolescentes en México. Recuperado de:

[http://www.unicef.org/mexico/spanish/10xinfancia\\_Web.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/10xinfancia_Web.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada

DOF 07-07-2014

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sonora. Gobierno del Estado de

Sonora.[http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc\\_leyes/doc\\_7.pdf](http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc_leyes/doc_7.pdf)

Convención sobre los Derechos de los Niños (1990). Recuperado en:

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza

media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.

Corral, V. (1998). Un análisis crítico del concepto "actitudes": Parte II. Propuesta de un

enfoque naturalista. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (24), 1-16.

Corral, V., Lohr, I., Torres, L., Acuña, A., Velardez, S., Ayala, D. & Milán, M (2011). La

influencia de la habitabilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar. *PSICUMEX*, 74.

Cyrułnik, B. (2003). *Los Patitos Feos. La Resiliencia: Una infancia infeliz no determina la*

*vida*. Barcelona, España: Gedisa.

Dantagnan, M. (2005). Los trastornos de apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. En

*Los buenos tratos a la infancia* (165-212). Barcelona: Gedisa.

Del Valle, J., Bravo, A., Martínez, J. & Santos, I. (2013). Estándares de calidad en

acogimiento residencial especializado EQUAR-E.

Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C. & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de Investigación en Educación* 10, (1), 158-171.

Derecho del niño a la familia. Su contenido y alcances en relación con los menores en situación de desamparo. *Semanario Judicial de la Federación, Décima Época, Tomo I, Libro 22, Septiembre de 2015, Pág. 303. Primera Sala, Tesis: 1a. CCLVII/2015.*

Diagnostico Programa Fortalecimiento a las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia. Recuperado de: [http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2014/07/NHK\\_SNDIF-S250.pdf](http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2014/07/NHK_SNDIF-S250.pdf)

Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (2010). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/64/142>

Duran, E. & Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 761-783.

Estévez, E., Pérez, S., Musitu, G. & Ruiz, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. International Labour Organization.

Evaluación de Diseño del Programa Fortalecimiento a las Procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia (2014). Consejo Nacional de Evaluación de Desarrollo de la Política Social. Recuperado de:

[http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico\\_2014/Diagnostico\\_2014\\_SS\\_S250.pdf](http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico_2014/Diagnostico_2014_SS_S250.pdf)

Farah, M., Shera, D., Savage, J., Betancourt, L., Giannetta, J., Brodsky, N., Malmud, E. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development. *Brain Research* 1110, 166–74.

Fermoso, P. (2001). Entrevista al Prof. Paciano Fermoso Estébanez/ Entrevistador: Saez, J. *Pedagogía Social*, 6, 381-394.

Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4(2), 531-542.

Fernández, I., Agirre, N., Alonso, M., Arrandía, M., Nekane, B., Otaño, J., Remiro, A. & Uribe-etxebarria, A. (2009). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca.

Fernández, J., Hamido-Mohamed, A. & Ortiz, M., (2009). Influencia del acogimiento residencial en menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 715-728.

Fernandez, J., Alvarez, E. & Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235-235.

Fernández-Molina, M., Del Valle, J., Fuentes, M., Bernedo, I. & Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con Familia extensa. *Psicothema*, 23, 1-6.

- Franco, J. (2009). *Validación de una escala de clima organizacional en el sector de servicios en el Noroeste de México*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Sonora, Hermosillo Sonora México.
- Frías, M., Rodríguez, I. & Gaxiola, J. (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista De Psicología*, 21(1), 41-69.
- García, M. (2011). Clima organizacional y su diagnóstico: una aproximación conceptual. *Cuadernos de Administración*, 25 (42), 43-61.
- García, Mínguez, J. & Sánchez, Ramos, J. M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 125-146.
- García-Barriocanal, C., De la Herrán, A. & Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Giddens, A. (1986). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.
- Gómez, M. & Zanabria, M. (2009) Infancia y participación infantil: La situación de los niños que viven en internamiento en una Casa Hogar de la ciudad de México. En Roldán, O. (Coord.), *Niñez y juventud latinoamericanas: Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* (pp. 105-136). Medellín. HERBER.

- Gonzalez-Arratia, N., Valdez, J., Barneveld, H. & Gonzalez, S. (2013). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62.
- Gribble, K. D. (2007). A Model for Caregiving of Adopted Children After institutionalization. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(1), 14-26.
- Hawking- Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to group home environment: A residential care model of re-organizing attachment behavior and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29, 1131-1141.
- Haynes, M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*.
- Hernández, M. (2008). Pobreza y Exclusión en las Sociedades del Conocimiento. En Hernández, M. (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 15-58). EDITUM.
- Hernández, M., Triana, B. & Rodríguez, G. (2005). Variables personales y contextuales implicadas en la elaboración del concepto explícito de familia. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 179-179. doi:10.1174/0210370053699320
- Hombrados, M. (2010). Hacinamiento. En J.I. Aragonés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- INABIF (2013). *Acogimiento Familiar: Experiencia desarrollada por INABIF y Buckner Perú para garantizar el derecho de vivir en familia de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú.

- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, R. & González-Gil, F. (2005). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), pp. 107 – 121.
- Jonson-Reid, M. & Barth, R. (2000). From placement to prison: The path to adolescent incarceration from child welfare supervised foster or group care. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 493-516.
- Kazdin, A. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Sage Publications.
- Klein, J. & Newell, W. (1996). Advancing interdisciplinary studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and changes* (pp. 393-415). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knorth, E., Harder, A., Huyghen A., Kalverboer, M. & Zandberg, T. (2010). Residential Youth Care and Treatment Research: Care Workers as Key Factor in Outcomes?. *International Journal of Child & Family Welfare*, 1(2), 49-67.
- Koth, W., Bradshaw, P. & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96
- Kotliarenco, M. & Lecannelier, F. (2004). Resiliencia y coraje. El apego como mecanismo protector. Resiliencia y subjetividad. Buenos Aires: Paidós
- Landázuri, A. & Mercado, S. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 5(1-2), 89-113.

- Lázaro González, I. (2013) *Análisis de los factores de exclusión social: Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión*. Madrid: Universidad Pontificia ICAI- ICADE.
- Leibetseder, M., Laireiter, A. & Köller, T. (2007). Structural analysis of the E-scale. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 547-561.
- Ley para la protección de los derechos de niñas; niños y adolescentes. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF 04-12-2014.
- Mainhard, T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16 (2), 213-227. España.
- Maria, Gastaldi, F., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. doi: 10.1989/ejep.v7i1.149
- Martin, E. & Davila, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema* 20, (2), 229-235.
- Martín, E. & Torbay, A. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales De Psicología*, 24(1), 25.
- Martin, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (1), 107-120.

- Martín, E., Torbay, A. & Rodríguez, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 24(1), 25-32.
- Marzo, T. (2008). Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia en Catalunya.
- Maslach, C., Shaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. España: UNED.
- Méndez, L. & González, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores Institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* 9, (2), 75-92.
- Menores en situación de desamparo. Su separación de sus progenitores debe regirse por los principios de necesidad, excepcionalidad y temporalidad. *Semanario Judicial de la Federación, Décima Época, Tomo I, Libro 22, Septiembre de 2015, Pág. 313, Primera Sala, Tesis: 1a. CCLVIII/2015.*
- Mir, M., Batle, M. & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia- escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa* 1, (1).
- Mondragón, J. & Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974a). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- Moos, R. (1974b). Preliminary Manual for Family Environment Scale. Palo Alto: Consulting psychologist Press.
- Moos, R., Moos B., & Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20), 10.
- Moser, G. (2014). *Psicología ambiental: Aspectos de las relaciones individuo-medioambiente*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Mota, C. & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 245-254.
- Mota, C. & Matos, P. (2014a). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de psicología*, 30 (2), 656-666. doi:10.6018/analesps.30.2.161521
- Mota, C. & Matos, P. (2014b). Adolescents in Institutional Care: Significant Adults, Resilience and Well-Being. *Child Youth Care Forum*. doi: 10.1007/s10566-014-9278-6
- Munson, M., Smalling, S., Spencer, R., Scott, L. & Tracy, E. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32, 527-535.
- Nesmith, A. (2006). Predictors of running away from family foster care. *Child Welfare*, 85(3), 585-609.
- Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in integrative*
- Ochaita, E. & Espinosa, M. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 25-46.

Oliva, A. (1995). Estado actual de la teoría del apego. *Apuntes de Psicología*, 45, 21-40.

Orientaciones generales para la adecuada implementación de la Ley General de los

Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en relación con los apartados relativos al derecho a vivir en familia, formas alternativas de cuidado, adopción y Centros de Asistencia Social, 2015. Recuperado de :

<http://www.leyderechosinfancia.mx/orientaciones-generales-para-la-adecuada-implementacion-de-la-ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-relacion-con-los-apartados-relativos-al-derecho-a-vivir-en-familia-formas-a/>

Paz, P., Ramírez, M., Aguilar, C. & Franco, P. (2012). *Política Social en México: Logros recientes y retos pendientes*. Editorial S. C. México: FCE, Sedesol.

Plan Nacional de Desarrollo. Diario Oficial de la Federación 20-05-13. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

Pérdida de la patria potestad de menores acogidos por una institución pública o privada de asistencia social. Para el juicio especial respectivo, no se requiere emplazar a todos los parientes consanguíneos del menor, sino a aquellos previstos en el artículo 414 del código civil para el distrito federal. *Semanario Judicial de la Federación*, Décima Época, Tomo I, Libro 22, Septiembre de 2015, Pág. 316, Primera Sala, Tesis: 1a. CCLIX/2015.

Pérez, C. (Coord.) (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. España: Desclée de Brouwer.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Plan de Acción para la Infancia (2014-2018) 10 por la infancia. Consejo Consultivo de UNICEF México y Red por los Derechos de la Infancia en México. Recuperado de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/10xinfancia\\_Web.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/10xinfancia_Web.pdf)
- Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Sonora (2016-2021). Gobierno del Estado de Sonora. Recuperado de: <http://www.sonora.gob.mx/gobierno/sonora-trabaja.html>
- Prada, J. (2004). *Madurez Afectiva, concepto de sí y la adhesión en el ministerio sacerdotal*. Bogotá: San Pablo.
- Programa nacional de asistencia social 2014-2018 (PONAS). Diario Oficial de la Federación. Datos nacionales. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343103&fecha=30/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343103&fecha=30/04/2014)
- Quintana, C. (2005). El Síndrome de Burnout en Operadores y Equipos de Trabajo en Maltrato Infantil Grave. *Psykhe*, 14 (1), 55-68.
- Raya, E. (2007). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (70), 155-172.
- Raya, E. (2010). Aplicaciones de una herramienta para el diagnóstico y la investigación en exclusión social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 117-136.
- Relatoría sobre los Derechos de la Niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). Derecho del niño y la niña a la familia. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas Cuidado alternativo. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/infancia/docs/pdf/Informe-derecho-nino-a-familia.pdf>
- Rosenberg M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

- Runyan, D. & Gould, C. (1985). Foster care for child maltreatment: Impact on delinquent behavior. *Pediatrics*, 75(3), 562-568.
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A. & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257.
- Salazar, C. (1995). Las políticas públicas: nuevas perspectiva de análisis. *Ciencia Política*, (38), 59-78.
- San Juan, C. (2010). Ambientes Institucionales. En J.I. Aragonés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- San Pedro, R., González, R., Martínez, R., & Prieto, I. (1989). Aplicación de la evaluación de ambientes a los servicios residenciales para menores. *Zerbitzuan: Gizartezarbitzuetarakoaldizkaria, Revista de servicios sociales*, (9), 2.
- Santana, A. & Farkas, C. (2007). Estrategias de Autocuidado en Equipos Profesionales que Trabajan en Maltrato Infantil. *Psykhe*, 16(1), 77-89.
- Serrano, M. (2011). *Influencia de la formación de los educadores sobre la conducta antisocial de menores en albergues*. Tesis de maestría no publicada. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Sierra, P., Carrasco, M., Arroyo, J. & Del Valle, C. (2011). Entrevista de apego para niños (EAN): estudio exploratorio de un nuevo instrumento de evaluación del apego en población infantil de 3 a 7 años. *Acción Psicológica*, 8(2), 39-53.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2011). Dirección General Jurídica y de Enlace Institucional. Datos Estadísticos Referentes a Menores Maltratados. Recuperado de:  
<http://micrositios.dif.gob.mx/pdmf/files/2013/08/Concentrado-PREMAN-20112.pdf>

- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA.
- Sutherland, E. (1947). A sociological theory of criminal behavior. *Criminology*. Nueva York: Lippincott.
- Szostak, R. (2002). How to do interdisciplinarity: Integrating the debate. *Issues in integrative Studies*, 20, 103-122.
- Szostak, R. (2007a). How and why to teach interdisciplinary research practice. *Journal of Research Practice*, 3(2), Article-M17.
- Szostak, R. (2007b). Modernism, postmodernism, and interdisciplinarity. *Issues in Integrative Studies*, 25, 32-83.
- Szostak, R. (2011). Complex concepts into basic concepts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(11), 2247-2265.
- Szostak, R. (2012). The interdisciplinary research process. *Case studies in interdisciplinary research*, 3-19.
- Urrutia, F. (2007). Informe de la evaluación comparativa de las estrategias de formación para el trabajo de dos organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a la atención de la infancia y juventud callejeras en México. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (México)*, 37(1-2), 199-247.
- Valera, S. & Vidal, T. (2010). Privacidad y territorialidad. En J.I. Aragonés y M. Américo (coords.). *Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.

## Anexos

### Anexo 1. Prueba piloto menores

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo: F: \_\_\_\_ M: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Promedio: \_\_\_\_\_

¿Vives con tus papás? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Ocupación de tus padres: Papa \_\_\_\_\_ Mamá: \_\_\_\_\_

Trabajas: Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Ingreso \_\_\_\_\_

¿Te han suspendido de la escuela? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_ ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

¿Te han cambiado de escuela? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

¿Repetiste algún año escolar? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

### ASERT

A continuación se te presentarán una serie de situaciones, elige la que describa mejor tu manera de llevarte con los demás y subráyala.

- Tu amigo te dice muy seriamente: eres muy simpático o simpática. ¿Qué le contestarías?
  - "Si, creo que soy el mejor" .
  - "Gracias" .
  - No digo nada y me pongo colorado.
- Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien. ¿Qué harías o dirías?
  - No le digo nada.
  - "¡Yo lo hago mejor que tú!" .
  - "Está muy bien" .
- Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta. ¿Qué le dirías?
  - "Pues yo creo que está bien" .
  - "Está muy bien: ¿tú qué sabes?" .
  - Me siento mal y no le digo nada.
- No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: ¡Pareces tonto!, mira que olvidarte del libro... ¿Qué harías o dirías?
  - "Es verdad, a veces parezco tonto" .

- b) "Tonto lo serás tú" .
- c) "No soy tonto por olvidar algo: eso le puede pasar a cualquiera" .
5. Quedas de verte con un amigo y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llegó tarde. ¿Qué harías o dirías?
- a) "No me gusta que me hagan esperar" .
- b) No le digo nada.
- c) "Que descaro llegar tarde y no dar explicaciones" .
6. Tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea. ¿Qué harías o dirías?
- a) No me atrevo a pedírsela.
- b) "¡Hazme la tarea!" .
- c) "¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?" .
7. Tú amigo o amiga está triste. ¿Qué harías o dirías?
- a) "Estás triste, cuéntame lo que te pasa" .
- b) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.
- c) Me río de él o de ella.
8. Estás triste y tu hermano (si no lo tienes un amigo) te dice: "¿Te pasa algo?" ¿Qué le dirías?
- a) "¡A ti no te importa!" .
- b) "Sí estoy triste; gracias por preguntarme" .
- c) "No, no me pasa nada" .
9. Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto. ¿Qué harías o dirías?
- a) "¡Estás loco: yo no hice nada!" .
- b) "Yo no lo hice" .
- c) Cargo con la culpa y no digo nada.
10. Tu profesor te dice que tienes que fingir ser un árbol o flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo. ¿Qué harías o dirías?
- a) "Eso es de tontos: ¡yo no lo hago!" .
- b) Lo hago sin protestar.
- c) "Profesor, ¿podría hacer otra cosa? De árbol o de flor no me gusta" .
11. Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor. ¿Qué le dirías?
- a) "No, no está bien" .
- b) "Es verdad, soy el mejor" .
- c) "La verdad es que me ha quedado muy bonita" .
12. Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle. ¿Qué le dirías?
- a) "Gracias por el chicle" .
- b) "Gracias" , pero lo digo un poco seco.

- c) "¡Dame más, uno no es nada!" .
13. Estás en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: No grites tanto. ¿Qué le dirías?
- a) "Si no te gusta, te aguantas" y sigo hablando.
- b) "Tienes razón, hablaré más bajo" y hablo más bajo.
- c) "Perdona" y dejo de hablar del todo.
14. Estás haciendo fila en un cine y un chico se mete a la fila. ¿Qué harías o dirías?
- a) No le digo nada.
- b) "¡Ponte el último, idiota!" .
- c) "Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio" .
15. Un compañero te quita los colores y tú te enfadas. ¿Qué harías o dirías?
- a) "¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!" .
- b) "¡Devuélveme ese estuche que es mío!" . (Dicho tranquilamente).
- c) Me siento mal y no le digo nada.
16. Un compañero tiene una pelota con la que tú quieres jugar... ¿Qué harías o dirías?
- a) No le digo nada.
- b) Se la quito.
- c) "¿Jugamos juntos?" o "¿Me la prestas?" .
17. Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide la camiseta que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías?
- a) "No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?" .
- b) Se lo presto aunque no quiero hacerlo.
- c) "¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo" .
18. Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos. ¿Qué harías o dirías?
- a) Los hago callar y digo: "tenemos que ir a ver la que a mí me gusta" .
- b) Digo la que a mí me gusta.
- c) Espero que me pregunten y si lo hacen, no digo nada.
19. Un chico va corriendo por la calle y se cae. ¿Qué harías o dirías?
- a) Me río y le digo que mire por donde va.
- b) Lo ayudo a levantarse del suelo.
- c) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.
20. Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con un estante. Alguien de tu familia te dice: "¿Te has hecho daño?" . ¿Qué harías o dirías?
- a) "¡A ti qué te importa: déjame en paz!" .
- b) "Me duele un poco, pero no te preocupes" .
- c) "No, no me duele" (pero sí te duele).
21. Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro. ¿Qué harías o dirías?

- a) Me quedo callado.
- b) "Sí, fue él quien lo rompió" .
- c) "No fue él, fui yo" .

22. Tú eres el portero del equipo de fútbol. Te meten un gol a lo tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: "Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada" . ¿Qué harías o dirías?

- a) Me siento muy mal y no le digo nada.
- b) "Vete a... El que no sirve eres tú!" .
- c) "Lo siento, pero no hace falta que te enojas conmigo" .

### FIGSIGN

A continuación se te presentarán varios enunciados sobre tus maestros, cada una de las cuales puede ir, según tu opinión, en alguno de dos sentidos opuestos, en donde 0 es completamente en desacuerdo y 10 completamente de acuerdo. ¿Hay algún (a) maestro al que te sientes más cercano (a)? Contesta las siguientes preguntas pensando en él/ella.

Instrucciones: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión acerca de cada aspecto. Mientras más se acerque a uno de los dos sentidos, más de acuerdo estarás con éste.

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Mi maestro está preocupado por mi	<input type="checkbox"/>										
2	Mi maestro está disponible para ayudarme.	<input type="checkbox"/>										
3	Acostumbro platicar con mi maestro	<input type="checkbox"/>										
4	Me pongo triste cuando mi maestro se enoja conmigo.	<input type="checkbox"/>										
5	Mi maestro evita enojarse conmigo cuando me porto mal.	<input type="checkbox"/>										
6	Me siento comprendido por mi maestro.	<input type="checkbox"/>										
7	Siento que mi maestro me valora.	<input type="checkbox"/>										
8	Mi maestro confía en mí.	<input type="checkbox"/>										
9	Puedo contarle a mi maestro lo que me molesta.	<input type="checkbox"/>										
10	Mi maestro es especial para mi	<input type="checkbox"/>										
11	Siento que mi maestro trata de protegerme.	<input type="checkbox"/>										
12	Me molesto si mi maestro no me presta atención.	<input type="checkbox"/>										
13	Me siento cercano a mi maestro	<input type="checkbox"/>										

CES

¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu escuela? Por favor, califícalos en una escala del 0 al 10, donde 0 es “Nunca se cumple” hasta 10 significa “Siempre se cumple”. Fíjate en cómo se va ampliando, el cuadro más pequeño quiere decir nunca, y cuando se hace más grande es 10 que significa siempre.

Instrucciones: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión, escoge lo que tú creas dependiendo de cómo sientas que esto pase.

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	En el salón, los alumnos/as se llegan a conocer bien unos con otros.	<input type="checkbox"/>										
2	Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.	<input type="checkbox"/>										
3	Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as	<input type="checkbox"/>										
4	En el salón se hacen muchas amistades.	<input type="checkbox"/>										
5	En clase se forman equipos para realizar proyectos o tareas con facilidad.	<input type="checkbox"/>										
6	En clases, a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	<input type="checkbox"/>										
7	A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas.	<input type="checkbox"/>										
8	A veces los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.	<input type="checkbox"/>										
9	Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan el tiempo para hacerlo.	<input type="checkbox"/>										
10	En el salón se tardan mucho tiempo en conocerse todos/as por su nombre.	<input type="checkbox"/>										
11	Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>										
12	En el salón hay alumnos/as que no se llevan bien.	<input type="checkbox"/>										
13	En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen.	<input type="checkbox"/>										
14	Los maestros muestran una actitud relajada, no actúan como superiores.	<input type="checkbox"/>										
15	Los maestros crean una atmosfera escolar segura.	<input type="checkbox"/>										
16	Los maestros hacen que nos llevemos bien entre nosotros.	<input type="checkbox"/>										
17	Los maestros promueven la cooperación estudiantes-maestros.	<input type="checkbox"/>										

18	Los maestros no tienen un alumno favorito o algún alumno que les caiga mal.	<input type="checkbox"/>
19	Los maestros involucran a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>
20	Los maestros no se burlan de los estudiantes cuando se equivocan.	<input type="checkbox"/>
21	Los estudiantes conocen las reglas del aula, así como las sanciones por romperlas.	<input type="checkbox"/>
22	Los maestros actúan de acuerdo con las reglas cuando los estudiantes las rompen.	<input type="checkbox"/>
23	Los materiales de juego son seguros para los estudiantes más jóvenes	<input type="checkbox"/>
24	Hay lockers individuales para los estudiantes	<input type="checkbox"/>
25	La iluminación de la escuela es suficiente	<input type="checkbox"/>
26	Los estudiantes ayudan en el mantenimiento de la escuela	<input type="checkbox"/>
27	Hay supervisión de adultos en las áreas de juego	<input type="checkbox"/>

AMBFIS

En las siguientes preguntas se te harán varias declaraciones sobre características de la casa donde vives, cada una de las cuales puede ir, según tu opinión, en alguno de dos sentidos opuestos.

Instrucciones: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión acerca de cada aspecto. Mientras más se acerque a uno de los dos sentidos, más de acuerdo estarás con éste.

1	El desplazamiento por mi casa es:	Difícil <input type="checkbox"/> Fácil
2	En general el área de que disponemos en casa es:	Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente
3	El acceso desde cualquiera de las recamaras del baño es:	Nada <input type="checkbox"/> Todo
4	Puedo encontrar silencio en mi casa cuando lo necesito	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
5	En mi casa puedo desarrollar mis actividades sin ser molestado	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
6	Cuando hay visitas en mi casa ¿Es posible que algún miembro de la familia descansa en su recamara sin ser molestado por el ruido de la sala y el comedor?	Imposible <input type="checkbox"/> Posible
7	En qué medida se escucha lo que pasa en el baño:	Poco <input type="checkbox"/> Mucho



2	Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
3	Soy agradable con mis familiares.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
4	Soy capaz de hacer lo que quiero.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
5	Confío en mí mismo	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
6	Soy inteligente	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
7	Yo soy acomedido y cooperador	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
8	Soy amable.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
9	Me gusta compartir	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
10	Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
11	Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
12	Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
13	Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
14	Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
15	Tengo deseos de triunfar.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
16	Tengo metas a futuro.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
17	Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
18	Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
19	Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
20	Soy firme en mis decisiones.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
21	Me siento preparado para resolver mis problemas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
22	Comúnmente pienso en ayudar a los demás	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
23	Enfrento mis problemas con serenidad.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
24	Yo puedo controlar mi vida.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre

2 5	Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
2 6	Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
2 7	Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
2 8	Puedo reconocer mis cualidades y defectos	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
2 9	Puedo cambiar cuando me equivoco.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
3 0	Puedo aprender de mis errores.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
3 1	Tengo esperanza en el futuro.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
3 2	Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre

**Anexo 2. Instrumento menores**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha de Nac.: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Lugar de proc.: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_ Tiempo de estancia: \_\_\_\_\_

Nombre de escuela: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Promedio Escolar: \_\_\_\_\_

**RELSOC**

1. ¿Por qué estás en esta institución/casa hogar? \_\_\_\_\_
2. ¿Ya habías estado antes en una institución/casa hogar? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
3. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
4. ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_
5. ¿Cómo era tu relación con tu...?

Papá	
Mamá	
Hermanos	
Otros familiares	

6. ¿Cómo es tu relación con tu...?

Papá	
Mamá	
Hermanos	

Otros familiares	
------------------	--

7. ¿Recibes visitas? Si \_\_\_ No \_\_\_\_\_

8. ¿De quiénes?:

Padre \_\_\_ Madre \_\_\_ Hermanos \_\_\_ Abuela materna \_\_\_ abuelo Materno \_\_\_\_\_

Abuela paterna \_\_\_\_\_ Abuelo Paterno \_\_\_\_\_ Tíos \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_ Quien \_\_\_\_\_

9. ¿Cada cuánto tiempo? Cada semana \_\_\_\_\_ cada mes \_\_\_\_\_ cada año \_\_\_\_\_

10. ¿Sales a convivencia familiar? Si \_\_\_ No \_\_\_\_\_

11. ¿Con quiénes?

Padre \_\_\_ Madre \_\_\_ Hermanos \_\_\_ Abuela materna \_\_\_ Abuelo Materno \_\_\_\_\_

Abuela paterna \_\_\_\_\_ Abuelo Paterno \_\_\_\_\_ Tíos \_\_\_\_\_ Otros \_\_\_\_\_ Quien \_\_\_\_\_

12. ¿Cada qué tanto tiempo? Cada semana \_\_\_\_\_ cada mes \_\_\_\_\_ cada año \_\_\_\_\_

13. ¿A dónde? \_\_\_\_\_

14. ¿Sales con padrinos, voluntarios? Si \_\_\_ No \_\_\_\_\_

15. ¿Cada cuánto tiempo? Cada semana \_\_\_\_\_ cada mes \_\_\_\_\_ cada año \_\_\_\_\_

16. ¿A dónde? \_\_\_\_\_

17. ¿Cada qué tanto vas a...?

Actividad	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Cine				
Teatro				

Escuchar música/conciertos				
Parque				
Ferias (Jueguitos, Expo)				
Iglesia				
Reuniones con amigos				
Playa				
Partidos (beis, fut, básquet, etc.)				

15. ¿Practicas o estás aprendiendo alguna actividad artística? ¿Cuál? (Ej. danza, pintura, música, teatro, etc.)

\_\_\_\_\_

18. ¿Practicas algún deporte? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

19. ¿Estás aprendiendo alguna actividad formativa? ¿Cuál? (Ej. talleres, cursos de capacitación, etc.)

\_\_\_\_\_

#### INGRE

20. ¿En qué trabajaba tu papá? \_\_\_\_\_

21. ¿En qué trabajaba tu mamá? \_\_\_\_\_

22. ¿Has trabajado? Si \_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

23. ¿Dónde?\_\_\_\_\_

24. ¿Cuánto ganabas? \_\_\_\_\_

25. ¿Por qué motivo decidiste trabajar?\_\_\_\_\_

26. ¿Cuántos años fuiste a:

	Años	Promedio
Kinder		
Primaria		
Secundaria		
Preparatoria		

27. En caso de que no haya ido ¿A qué se debe? (Indicar motivo, por ej. enfermedad, tener que trabajar, etc.)

\_\_\_\_\_

28. ¿Te han suspendido de la escuela? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

29. Grado: \_\_\_\_\_

30. Motivo: \_\_\_\_\_

31. ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

32. ¿Te han cambiado de escuela? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

33. ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_

34. Grado: \_\_\_\_\_

35. Motivo: \_\_\_\_\_

36. ¿Repetiste algún año escolar? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

37. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

38. Motivo: \_\_\_\_\_

39. ¿Alguna vez recibiste educación especial? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

40. Motivo: \_\_\_\_\_

41. ¿A qué edad aprendiste a leer y/o escribir? \_\_\_\_\_

VIV

42. ¿En dónde vivías? (domicilio propio, renta, calle) \_\_\_\_\_

43. ¿Con quiénes? \_\_\_\_\_
44. ¿En qué trabajaban? \_\_\_\_\_

SAU

45. Cuando vivías con tus papas y te sentías mal ¿te llevaban al doctor?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

46. ¿Te compraban medicinas?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

47. ¿A dónde te llevaban al doctor? \_\_\_\_\_

48. ¿Alguna enfermedad te ha durado mucho tiempo porque no tenían dinero para ir al doctor o comprar las medicinas?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

49. ¿Alguna vez tus papas se quedaron sin dinero para la comida porque tenían que llevarte al doctor?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

50. ¿Alguna vez tus papas se quedaron sin trabajo porque estaban enfermos?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

51. ¿Has estado enfermo de algo grave? Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

52. ¿De qué? \_\_\_\_\_

53. ¿Te han operado? (Indagar sobre enfermedades crónicas, ejemplo, tuberculosis, hepatitis) Si \_\_\_\_\_

No\_\_\_\_\_

54. ¿De qué? \_\_\_\_\_

55. ¿Dónde te atendieron? \_\_\_\_\_

56. ¿Alguien de tu familia estaba o ha estado enfermo? \_\_\_\_\_

57. ¿Tú o tu familia tuvieron que renunciar a seguir algún tratamiento médico porque no tenían dinero?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

58. ¿En caso de que tú o alguien de la familia con la que vivías se encontraba enferma, contaban con algún apoyo familiar, amigos, para cuidarlo o seguir el tratamiento?

No\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Regularmente \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

59. ¿Alguien de tu familia ha estado en:

Centro	¿Quién?	¿Por qué?
Penitenciario (Peni, cárcel)		
De Rehabilitación (de adicciones)		
Albergue/ casa hogar/ institución		
Otros		

### ASERT

A continuación se te presentarán una serie de situaciones, elige la que describa mejor tu manera de llevarte con los demás y subráyala.

23. Tu amigo te dice muy seriamente: eres muy simpático o simpática. ¿Qué le contestarías?
- d) "Si, creo que soy el mejor" .
  - e) "Gracias" .
  - f) No digo nada y me pongo colorado.
24. Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien. ¿Qué harías o dirías?
- d) No le digo nada.
  - e) "¡Yo lo hago mejor que tú!" .
  - f) "Está muy bien" .
25. Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta. ¿Qué le dirías?
- d) "Pues yo creo que está bien" .
  - e) "Está muy bien: ¿tú qué sabes?" .
  - f) Me siento mal y no le digo nada.
26. No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: ¡Pareces tonto!, mira que olvidarte del libro... ¿Qué harías o dirías?
- d) "Es verdad, a veces parezco tonto" .

- e) "Tonto lo serás tú" .
- f) "No soy tonto por olvidar algo: eso le puede pasar a cualquiera" .
27. Quedas de verte con un amigo y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llegó tarde. ¿Qué harías o dirías?
- d) "No me gusta que me hagan esperar" .
- e) No le digo nada.
- f) "Que descaro llegar tarde y no dar explicaciones" .
28. Tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea. ¿Qué harías o dirías?
- d) No me atrevo a pedírsela.
- e) "¡Hazme la tarea!" .
- f) "¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?" .
29. Tú amigo o amiga está triste. ¿Qué harías o dirías?
- d) "Estás triste, cuéntame lo que te pasa" .
- e) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.
- f) Me río de él o de ella.
30. Estás triste y tu hermano (si no lo tienes un amigo) te dice: "¿Te pasa algo?" ¿Qué le dirías?
- d) "¡A ti no te importa!" .
- e) "Sí estoy triste; gracias por preguntarme" .
- f) "No, no me pasa nada" .
31. Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto. ¿Qué harías o dirías?
- d) "¡Estás loco: yo no hice nada!" .
- e) "Yo no lo hice" .
- f) Cargo con la culpa y no digo nada.
32. Tu profesor te dice que tienes que fingir ser un árbol o flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo. ¿Qué harías o dirías?
- d) "Eso es de tontos: ¡yo no lo hago!" .
- e) Lo hago sin protestar.
- f) "Profesor, ¿podría hacer otra cosa? De árbol o de flor no me gusta" .
33. Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor. ¿Qué le dirías?
- d) "No, no está bien" .
- e) "Es verdad, soy el mejor" .
- f) "La verdad es que me ha quedado muy bonita" .
34. Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle. ¿Qué le dirías?
- d) "Gracias por el chicle" .
- e) "Gracias" , pero lo digo un poco seco.

- f) "¡Dame más, uno no es nada!" .
35. Estás en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: No grites tanto. ¿Qué le dirías?
- d) "Si no te gusta, te aguantas" y sigo hablando.
- e) "Tienes razón, hablaré más bajo" y hablo más bajo.
- f) "Perdona" y dejo de hablar del todo.
36. Estás haciendo fila en un cine y un chico se mete a la fila. ¿Qué harías o dirías?
- d) No le digo nada.
- e) "¡Ponte el último, idiota!" .
- f) "Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio" .
37. Un compañero te quita los colores y tú te enfadas. ¿Qué harías o dirías?
- d) "¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!" .
- e) "¡Devuélveme ese estuche que es mío!" . (Dicho tranquilamente).
- f) Me siento mal y no le digo nada.
38. Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide la camiseta que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías?
- d) "No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?" .
- e) Se lo presto aunque no quiero hacerlo.
- f) "¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo" .
39. Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos. ¿Qué harías o dirías?
- d) Los hago callar y digo: "tenemos que ir a ver la que a mí me gusta" .
- e) Digo la que a mí me gusta.
- f) Espero que me pregunten y si lo hacen, no digo nada.
40. Un chico va corriendo por la calle y se cae. ¿Qué harías o dirías?
- d) Me río y le digo que mire por donde va.
- e) Lo ayudo a levantarse del suelo.
- f) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.
41. Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con un estante. Alguien de tu familia te dice: "¿Te has hecho daño?" . ¿Qué harías o dirías?
- d) "¡A ti qué te importa: déjame en paz!" .
- e) "Me duele un poco, pero no te preocupes" .
- f) "No, no me duele" (pero sí te duele).
42. Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro. ¿Qué harías o dirías?
- d) Me quedo callado.
- e) "Sí, fue él quien lo rompió" .
- f) "No fue él, fui yo" .

43. Tú eres el portero del equipo de fútbol. Te meten un gol a lo tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: "Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada" . ¿Qué harías o dirías?
- d) Me siento muy mal y no le digo nada.
  - e) "Vete a... El que no sirve eres tú!" .
  - f) "Lo siento, pero no hace falta que te enojas conmigo" .

FIGSIGN

A continuación se te presentarán varios enunciados sobre tus cuidadores, cada una de las cuales puede ir, según tu opinión, en alguno de dos sentidos opuestos, fíjate en cómo se va ampliando, el cuadro más pequeño que es 0 quiere decir completamente en desacuerdo, y cuando se hace más grande es 10 que significa completamente de acuerdo. ¿Hay algún (a) cuidador (a) al que te sientes más cercano (a)? Contesta las siguientes preguntas pensando en él/ella.

INSTRUCCIONES: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión acerca de cada aspecto. Mientras más se acerque a uno de los dos sentidos, más de acuerdo estarás con éste.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1	Mi cuidador está preocupado por mi	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
2	Mi cuidador está disponible para ayudarme.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
3	Acostumbro platicar con mi cuidador	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
4	Me pongo triste cuando mi cuidador se enoja conmigo.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
5	Mi cuidador evita enojarse conmigo cuando me porto mal.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
6	Me siento comprendido por mi cuidador	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
7	Siento que mi cuidador me valora	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
8	Mi cuidador confía en mí.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
9	Puedo contarle a mi cuidador lo que me molesta	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo

10	Mi cuidador es especial para mi	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
11	Siento que mi cuidador trata de protegerme.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
12	Me molesto si mi cuidador no me presta atención.	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo
13	Me siento cercano a mi cuidador	Completamente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	Completamente de acuerdo

### CES

¿Cómo calificarías los siguientes aspectos de tu institución/ casa hogar? Por favor, califícalos en una escala del 0 al 10, donde 0 es “Nunca se cumple” hasta 10 significa “Siempre se cumple”, fíjate en cómo se va ampliando, el cuadro más pequeño que es 0 quiere decir nunca, y cuando se hace más grande es 10 que significa siempre.

INSTRUCCIONES: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión, escoge lo que tú creas dependiendo de cómo sientas que esto pase.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1	En la institución/casa hogar, los compañeros se llegan a conocer bien unos con otros.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
2	Los compañeros no están interesados en llegar a conocer a los demás.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
3	Los cuidadores muestran interés personal por nosotros.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
4	En la institución/casa hogar se hacen muchas amistades.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
5	En la institución/casa hogar se forman equipos para realizar proyectos o deberes con facilidad.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
6	En la institución/casa hogar, a los niños/as les agrada colaborar en los deberes.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre

7	En la institución/casa hogar, a los niños/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas o deberes	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
8	A veces los niños/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
9	Si en la institución/casa hogar queremos hablar de un tema, los cuidadores/as buscan el tiempo para hacerlo.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
10	En la institución/casa hogar se tardan mucho tiempo en conocerse todos/as por su nombre.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
11	Los cuidadores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los niños/as.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
12	En la institución/ casa hogar hay niños/as que no se llevan bien.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
13	En la institución/casa hogar, los niños/as deben tener cuidado con lo que dicen.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
14	Los cuidadores muestran una actitud relajada, no actúan como superiores.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
15	Los cuidadores crean una atmosfera institucional segura.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
16	Los cuidadores hacen que nos llevemos bien entre nosotros.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
17	Los cuidadores promueven la cooperación niños/as- cuidador/a	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
18	Los cuidadores no tienen un niño (a) favorito o algún niño (a) que les caiga mal.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
19	Los cuidadores involucran a todos los niños en el proceso de aprendizaje.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
20	Los cuidadores no se burlan de los niños (as) cuando se equivocan.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre

21	Los cuidadores conocen las reglas del aula, así como las sanciones por romperlas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
22	Los cuidadores actúan de acuerdo con las reglas cuando los estudiantes las rompen.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
23	Los materiales de juego son seguros para los niños más jóvenes	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
24	Hay lockers individuales para los niños	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
25	La iluminación de la institución/casa hogar es suficiente	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
26	Los niños ayudan en el mantenimiento de la institución/ casa hogar	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
27	Hay supervisión de adultos en las áreas de juego	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre

AMBFIS

En las siguientes preguntas se te harán varias declaraciones sobre características de la institución/casa hogar donde vives, cada una de las cuales puede ir, según tu opinión, en alguno de dos sentidos opuestos.

INSTRUCCIONES: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión acerca de cada aspecto. Mientras más se acerque a uno de los dos sentidos, más de acuerdo estarás con éste.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1	El desplazamiento por mi institución/casa hogar es:	Difícil <input type="checkbox"/> Fácil
2	En general el área de que disponemos en la institución/casa hogar es:	Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente
3	El acceso desde cualquiera de las recamaras al baño es:	Fácil <input type="checkbox"/> Difícil

4	Puedo encontrar silencio en mi institución/casa hogar cuando lo necesito	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
5	En mi institución/casa hogar puedo desarrollar mis actividades sin ser molestado	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre
6	Cuando hay visitas en mi institución/casa hogar ¿Es posible que algún miembro descanse en la recámara sin ser molestado por el ruido de la sala y el comedor?	Imposible	<input type="checkbox"/>	Posible
7	En qué medida se escucha lo que pasa en el baño:	Poco	<input type="checkbox"/>	Mucho
8	La iluminación en mi institución/casa hogar es:	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	Suficiente
9	Mi institución/casa hogar en el verano es:	Muy Caliente	<input type="checkbox"/>	Fresca
10	Mi institución/casa hogar en el invierno es:	Muy Fria	<input type="checkbox"/>	Cálida
11	Considero que la cocina de mi institución/casa hogar regularmente se encuentra:	Sucia	<input type="checkbox"/>	Limpia
12	Creo que el lugar donde se reciben visitas (sala, estancia, comedor) que tiene mi institución/casa hogar, permanece la mayor parte del tiempo:	Sucio	<input type="checkbox"/>	Limpio
13	Regularmente las cosas en mi cuarto se encuentran:	Desordenadas	<input type="checkbox"/>	Muy Ordenadas
14	El jardín de mi institución/casa hogar podría considerarse:	Nada Bonito	<input type="checkbox"/>	Muy Bonito
15	Creo que las personas que visitan mi institución/casa hogar, la consideran muy limpia:	Desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De Acuerdo
16	La gente que visita mi institución/casa hogar la juzga como:	Regular (no dicen nada)	<input type="checkbox"/>	Muy Bonita



9	Me gusta compartir	Nunca		Siempre
10	Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	Nunca		Siempre
11	Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverse sólo.	Nunca		Siempre
12	Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	Nunca		Siempre
13	Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	Nunca		Siempre
14	Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	Nunca		Siempre
15	Tengo deseos de triunfar.	Nunca		Siempre
16	Tengo metas a futuro.	Nunca		Siempre
17	Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	Nunca		Siempre
18	Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	Nunca		Siempre
19	Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	Nunca		Siempre
20	Soy firme en mis decisiones.	Nunca		Siempre
21	Me siento preparado para resolver mis problemas.	Nunca		Siempre
22	Comúnmente pienso en ayudar a los demás	Nunca		Siempre
23	Enfrento mis problemas con serenidad.	Nunca		Siempre
24	Yo puedo controlar mi vida.	Nunca		Siempre
25	Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	Nunca		Siempre
26	Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	Nunca		Siempre

27	Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								
28	Puedo reconocer mis cualidades y defectos	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								
29	Puedo cambiar cuando me equivoco.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								
30	Puedo aprender de mis errores.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								
31	Tengo esperanza en el futuro.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								
32	Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre								

AUTO

INSTRUCCIONES. En las siguientes oraciones se te presentan varias declaraciones sobre sentimientos que tienes de ti mismo. Coloca una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión acerca de cada aspecto.

1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
5	En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>	Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/>

8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
10	A veces creo que no soy buena persona.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

CONN

Hay ciertas cosas que nos pasan y nos gustaría saber si te sucede a ti, por favor, calificalos en una escala del 0 al 10, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. El 0 indica que no es verdadero o "Nunca sucedió" y el 10 indica que es muy verdadero o "Siempre sucedió".

INSTRUCCIONES: Colocar una X sobre el espacio que mejor refleja tu opinión, escoge lo que tú creas dependiendo de cómo sientas que esto pase.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1	Tengo dificultad en poner atención a detalles	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									
2	Digo lo primero que pienso	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									
3	Utilizo un arma (como una botella rota, un cuchillo o una pistola) para asustar o lastimar gente	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									
4	Generalmente me siento nervioso (a) agitado (a)	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									
5	Siento que no valgo	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									
6	Me meto en problemas con la policía	Nunca	<input type="checkbox"/>	Siempre									

7	No puedo prestar atención por mucho tiempo	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
8	Es difícil mantenerme quieto (a) cuando estoy sentado (a)	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
9	Comienzo peleas con otras personas	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
10	Hago cosas que lastiman a otros	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
11	Cuando me siento nervioso (a) todo me molesta	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
12	No tengo ganas de hacer lo que antes disfrutaba.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
13	Me olvido de lo que debo hacer.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
14	Tengo problemas para hacer mis actividades en silencio.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
15	Soy malo con los animales.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
16	Se me hace difícil controlar mis preocupaciones.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
17	Me siento triste, melancólico (a) o malhumorado (a) por muchos días consecutivos	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
18	Me distraigo cuando pasa algo alrededor de mí.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
19	Robo por ejemplo, asaltando, agarrando bolsas o con armas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
20	Soy inquieto (a).	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
21	Me gusta prender fuego a las cosas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
22	Destruyo cosas que pertenecen a otras personas	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre

23	Entro a la fuerza en casas, edificios o coches que no son míos.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
24	Me preocupan muchas cosas.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
25	Digo mentiras para evitar hacer cosas u obtener algo.	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
26	Siento que no tengo suficiente energía	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
27	Tengo problemas para terminar lo que estoy haciendo	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
28	Robo objetos valiosos cuando nadie está mirando	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
29	Hablo demasiado	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
30	Salgo en la noche aun cuando debo estar en casa	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
31	Destruyo cosas que pertenecen a otras personas	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
32	Me he escapado de la institución/casa hogar en donde vivo	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
33	Intimido o amenazo a otros	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
34	A veces falto a clases	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre
35	Tengo dificultades para concentrarme	Nunca <input type="checkbox"/> Siempre

### Anexo 3. Connors padres piloto

CONN- Padres

Fecha: \_\_\_\_\_ ID: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Ingreso: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Edad pareja: \_\_\_\_\_ Escolaridad pareja: \_\_\_\_\_ Ocupación pareja: \_\_\_\_\_

Ingreso pareja: \_\_\_\_\_

Colonia: \_\_\_\_\_ ¿Quiénes viven en su casa?: \_\_\_\_\_

N° de hijos: \_\_\_\_\_

Hijo 1: Edad \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Hijo 2: Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Hijo 3: Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Hijo 4: Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Escuela de su hijo/a: \_\_\_\_\_ Sexo hijo/a: \_\_\_\_\_

Edad hijo/a: \_\_\_\_\_ Grado hijo/a: \_\_\_\_\_ Promedio hijo/a: \_\_\_\_\_

¿Lo/a han suspendido de la escuela? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_ ¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

¿Lo han cambiado de escuela? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

¿Repitió algún año escolar? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Aquí están algunas cosas que los padres pudieron decir sobre sus niños. Por favor califique cada reactivo de acuerdo lo que ha ocurrido en el mes pasado. Por cada reactivo, pregúntese a usted mismo “¿Qué tanto ha ocurrido en el mes pasado?” y encierre la mejor respuesta para cada uno.

**0** = En el último mes, esto no era verdadero acerca de mi hijo (a) para nada. **Nunca o raramente sucedió.**

**1** = En el último mes, esto era un poco verdadero acerca de mi hijo (a). **Sucedió ocasionalmente**

**2** = En el último mes, esto era bastante verdadero acerca de mi hijo (a). **Sucedió a menudo (o bastante).**

**3** = En el último mes, esto era muy verdadero acerca de mi hijo (a). **Sucedió mucho (con mucha frecuencia).**

	Nunca o raramente sucedió <b>0</b>	Sucedió ocasionalmente <b>1</b>	Sucedió a menudo o bastante <b>2</b>	Sucedió mucho o con mucha frecuencia <b>3</b>
1. No puede permanecer sentado en el salón de clases o en otras situaciones donde se espera que lo haga	0	1	2	3

2. Comienza peleas con otros a propósito	0	1	2	3
3. Utiliza un arma (una botella rota, un cuchillo o una pistola) para asustar o lastimar gente	0	1	2	3
4. Pierde el control	0	1	2	3
5. Se preocupa por muchas cosas	0	1	2	3
6. Siente que no vale	0	1	2	3
7. No pone atención cuidadosa a los detalles o comete errores porque no tiene cuidado en las tareas escolares, otros trabajos o actividades	0	1	2	3
8. Es incansable o hiperactivo	0	1	2	3
9. Intimida, amenaza o asusta a otros	0	1	2	3
10. Lastima a otros	0	1	2	3
11. Rezonga con adultos	0	1	2	3
12. Tiene dificultad en controlar sus preocupaciones	0	1	2	3
13. Parece cansado (a) tiene baja energía	0	1	2	3
14. Tiene un nivel de atención muy baja	0	1	2	3
15. Corre de un lado a otro o trepa excesivamente en situaciones donde es inapropiado	0	1	2	3
16. Culpa a otros de sus errores o de sus problemas de conducta	0	1	2	3
17. Es cruel con los animales	0	1	2	3
18. Rechaza rotundamente hacer lo que dicen los adultos	0	1	2	3
19. Parece estar al borde, nervioso (a) o agitado (a)	0	1	2	3
20. Ha perdido el interés o placer en actividades	0	1	2	3
21. No pone atención, se distrae fácilmente	0	1	2	3
22. Actúa como si estuviera empujado por un motor.	0	1	2	3
23. Amenaza con lastimar a otros.	0	1	2	3
24. Roba por ejemplo, asaltando, agarrando bolsas o con armas	0	1	2	3

25. Molesta a otros a propósito	0	1	2	3
26. Se pone irritable cuando está nervioso (a)	0	1	2	3
27. Se siente triste, melancólico (a) o malhumorado (a) durante muchos días a la vez	0	1	2	3
28. Tiene dificultad para mantener la atención en tareas o en otras actividades	0	1	2	3
29. Ha forzado a alguien a tener actividades sexuales	0	1	2	3
30. Tiene problemas para leer.	0	1	2	3
31. Ha prendido fuego con el propósito de causar daño	0	1	2	3
32. Es enojón (a) y resentido (a)	0	1	2	3
33. Daña o destruye a propósito las cosas que pertenecen a otros	0	1	2	3
34. Le echa la culpa a otros de sus errores o mala conducta	0	1	2	3
35. Entra a la fuerza en casas, edificios o carros que pertenecen a otros	0	1	2	3
36. Tiene problemas para concentrarse en clase	0	1	2	3
37. Dice mentiras para evitar hacer cosas u obtener algo	0	1	2	3
38. Es arrebatado e impulsivo	0	1	2	3
39. Roba cosas en secreto (por ejemplo, roba de las tiendas o comete falsificación)	0	1	2	3
40. Es irritable y los otros lo molestan fácilmente	0	1	2	3
41. Sale por la noche aunque no se le haya dado permiso	0	1	2	3
42. Trata de desquitarse con otros	0	1	2	3
43. A veces no va a clases	0	1	2	3
44. Se escapa de casa por lo menos una noche al mes	0	1	2	3

## Anexo 4. Instrumento Educadores

### Encuesta para Educadores

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre de la Institución: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_  
 Calle No. Colonia Mpio.

Perfil de Ingreso: \_\_\_\_\_

#### Responda de acuerdo a su situación:

Datos Generales	Edad: _____	Sexo: F ____ M ____
	Situación administrativa: Funcionario Púb.: _____ Contratado: _____	Voluntario: _____ Otra: _____
	Último grado de estudios (especifique): Primaria _____ Secundaria _____ Prepa o Bachiller _____ Especialidad en: _____	Diplomado en: _____ Lic. en: _____ Maestría en: _____ Doctorado en: _____
	Puesto que Ocupa: _____	Antigüedad: _____
	Labor que Desempeña: _____	Horario: _____
	Número de niños/as a su cargo: _____	Rango de edades de los niños _____
	Experiencia Previa Relacionada: _____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

#### ACT

I. Marque el cuadro que mejor describa su opinión sobre los siguientes enunciados. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las respuestas van del 0 al 4, donde 0 quiere decir que no está de acuerdo y 4 que está totalmente de acuerdo. Procure no dejar ninguna sin contestar.

II.

Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
0	1	2	3	4

		0	1	2	3	4
1	Mi trato cordial con los niños y niñas estimula su desarrollo.					
2	Los niños y niñas del albergue no tienen capacidad para aprender.					
3	Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.					
4	La integración social favorece a los niños y niñas del albergue					

PERC

II. Valore las siguientes acciones según se relacionen con los objetivos de su actividad profesional.

Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
0	1	2	3	4

**Mi actividad ayuda a:**

		0	1	2	3	4
5	Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños y niñas.					
6	Favorecer la autonomía del niño y niña.					
7	Favorecer la participación de los niños y niñas.					
8	Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.					

PERCOMP

III. Valore las siguientes afirmaciones según se relacionen con su manera de sentir y/o actuar dentro de la institución.

		0	1	2	3	4
9	Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.					
10	Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.					
11	Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.					
12	Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.					
13	No entiendo realmente lo que los otros sienten.					
14	Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.					
15	Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.					
16	Me expreso bien verbalmente.					

SATISPER

IV. Seleccione la opción que mejor describa la situación de su institución en una escala de 0 al 6, donde 0 quiere decir que le parece inadecuado y 6 excelente.

0	1	2	3	4	5	6
Inadecuado		Mínimo		Bueno		Excelente

17	La supervisión y evaluación del personal es						
18	Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución son						
18	La disposición, para atender necesidades individuales del personal es:						
20	El apoyo para necesidades del personal es:						

EMP

En este cuestionario no existen respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es conocer lo que realmente piensas. Al escuchar la pregunta, responde un número de 0 a 5, dependiendo de que tanto se aplican a ti las siguientes situaciones. El 0 indica que no se aplica en absoluto y el 5 que se aplica totalmente.

1	Si veo una buena película puedo fácilmente sentirme el protagonista	0	1	2	3	4	5
2	Me hace sentir mal ver a la gente llorar	0	1	2	3	4	5
3	Si alguien gana dinero en un programa de TV, pienso como me sentiría si estuviera en su lugar	0	1	2	3	4	5
4	Puedo fácilmente revivir (sentir) los sentimientos de los personajes de una novela (libro)	0	1	2	3	4	5
5	Me pongo en la posición de mis amigos cuando ellos tienen problemas	0	1	2	3	4	5
6	En una buena película puedo fácilmente ponerme en el lugar del primer actor	0	1	2	3	4	5
7	Si veo a una persona anciana, me pregunto cómo me sentiría en su lugar	0	1	2	3	4	5
8	Puedo entender a fondo los sentimientos de los personajes de una novela (libro)	0	1	2	3	4	5
9	Me gustan las películas sobre guerras y asesinatos	0	1	2	3	4	5
10	Quedo especialmente absorto (clavado) en una buena película o un buen libro	0	1	2	3	4	5
11	Me identifico tanto con los personajes de un videojuego o película, que tengo la impresión de ser uno de ellos	0	1	2	3	4	5
12	Me disgusta más que otras personas cuando veo que un amigo es lastimado	0	1	2	3	4	5
13	Si me cuentan una historia interesante, me imagino como me sentiría en esa situación	0	1	2	3	4	5
14	Me emociono por las cosas que pasan frente a mí	0	1	2	3	4	5
15	Trato de entender mejor a mis amigos, para ver las cosas desde su punto de vista	0	1	2	3	4	5
16	Después de un juego, videojuego o película, me siento como uno de sus personajes	0	1	2	3	4	5

17	Siento preocupación o simpatía por personas que son menos afortunadas que yo	0	1	2	3	4	5
18	Si veo una película, trato de imaginar cómo me sentiría en el lugar de los personajes	0	1	2	3	4	5
19	Las desgracias de otras personas me afectan mucho	0	1	2	3	4	5
20	Si leo o veo una novela interesante, me imagino como me sentiría si todas esas cosas me pasaran a mí	0	1	2	3	4	5
21	Si veo a un niño(a) discapacitado, trato de imaginar cómo se siente él/ella en ciertas situaciones	0	1	2	3	4	5
22	Me siento triste si veo a una persona sola dentro de un grupo	0	1	2	3	4	5
23	Si leo o veo una historia interesante, trato de imaginar cómo podría estar yo en esa situación	0	1	2	3	4	5
24	Otras personas influyen mucho en mi estado de ánimo	0	1	2	3	4	5

*BURN*

Señale la respuesta que crea oportuna sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

0= NUNCA

1= POCAS VECES AL AÑO O MENOS.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío	0	1	2	3	4	5	6
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado	0	1	2	3	4	5	6
4	Siento que puedo entender fácilmente a los pacientes	0	1	2	3	4	5	6
5	Siento que estoy tratando a algunos pacientes como si fueran objetos impersonales	0	1	2	3	4	5	6
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa	0	1	2	3	4	5	6
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis pacientes	0	1	2	3	4	5	6
8	Siento que mi trabajo me está desgastando	0	1	2	3	4	5	6

9	Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
10	Siento que me he hecho más duro con la gente	0	1	2	3	4	5	6
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento frustrado en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis pacientes	0	1	2	3	4	5	6
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa	0	1	2	3	4	5	6
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis pacientes	0	1	2	3	4	5	6
18	Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis pacientes	0	1	2	3	4	5	6
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	0	1	2	3	4	5	6
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades	0	1	2	3	4	5	6
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada	0	1	2	3	4	5	6
22	Me parece que los pacientes me culpan de alguno de sus problemas	0	1	2	3	4	5	6