



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

LA CULTURA DE BUENTRATO: TALLER PSICOEDUCATIVO
PARA NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

DELIA LINARES SALINAS

DAFNE ELAINE LOYO LLEGARIA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. BEATRIZ ALEJANDRA MACOUZET MENÉNDEZ

REVISORA DE TESIS: MTRA. MARÍA ASUNCIÓN VALENZUELA COTA

SINODALES: DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL ANCONA

MTRA. MARÍA ISABEL MARTÍNEZ TORRES



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS



A Betty, por su compromiso, seguimiento y constantes retroalimentaciones hacia nuestra formación. No has enseñado la verdadera práctica de la profesión y el gran cambio que podemos lograr teniendo pasión y ética por lo que hacemos. Eres y serás para nosotras un gran ejemplo de amor y compromiso hacia la Psicología.

A Asunción, por ser nuestra profesora de licenciatura, supervisora de servicio social y revisora de tesis. Su experiencia y enseñanza dejan una huella en nuestra carrera profesional; gracias por la calidez con la que siempre se dirigió hacia nosotras y por su constante involucramiento durante nuestra formación académica.

A nuestras sinodales, por las valiosas aportaciones y el gran interés mostrado hacia nuestro trabajo. Gracias a sus conocimientos compartidos logramos enriquecer el proyecto y reflexionar más allá sobre lo que éste involucra.

A las instituciones académicas con las que trabajamos, por abrirnos sus puertas y darnos la oportunidad de implementar este proyecto. Asimismo, a los niños que formaron parte de ello, porque hicieron que este trabajo fuera nuestra mejor experiencia. Siempre serán parte importante de este gran logro.

A las académicas del Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”, por hacernos amar aún más la carrera que elegimos y ser la institución de la cual nos llevamos un gran recuerdo y un sinfín de conocimientos. No solo ahí surgió la idea de este proyecto, sino que gracias a su apoyo éste se hizo posible.

Finalmente, y como parte del orgullo que sentimos de pertenecer a la UNAM, agradecemos a los profesores de la Facultad de Psicología, por darnos las bases para continuar con este camino y, alentarnos a crecer y seguir aprendiendo el ejercicio de nuestra vocación.

Delia Linares Salinas
Dafne Elaine Loyo Llegaria

A ustedes, Yolanda y Jesús, por ser los mejores padres y darme su apoyo, confianza y amor incondicional en todo momento. Mamá, eres mi mejor ejemplo de fortaleza y perseverancia; gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y el trabajo duro con tu inagotable forma de ser en todo lo que haces. Papá, gracias por hacerme sentir segura cuando las cosas no van muy bien, por tu infinita comprensión y por alentarme a enfrentar todo con la mejor actitud. Nunca podré agradecerles lo suficiente por todo lo que han hecho por mí; este logro también es suyo, los amo mucho.

A ti, Dalia Linares, por ser la mejor amiga y hermana; por ser mi cómplice, por escucharme y aconsejarme. Gracias por siempre confiar en mí y animarme a hacer cosas que a veces me dan un poco de miedo; y por supuesto, gracias por hacerme reír siempre y enseñarme el lado gracioso y divertido de las cosas, te amo.

A ustedes, mi familia, les agradezco el apoyo que me han dado de una u otra forma, por confiar en mí y por alentarme a siempre dar lo mejor.

A ti Daf, por ser mi compañera y amiga en este viaje. Gracias por escucharme, alentarme y comprometerte tanto con este proyecto. Hicimos un gran equipo y aquí está el resultado ¡Lo logramos, Daf! Te quiero mucho.

A ustedes, Abi, Gaby, Ed y Haide, por su amistad y apoyo incondicional. A ti Cin, por todos los momentos compartidos, por todas las conversaciones en las que de verdad me sentí comprendida y por la confianza que has demostrado tener en mí. Realmente soy muy afortunada de tenerlas como amigas, las quiero mucho.

Delia Linares Salinas

A mi mamá, no solo le agradezco el apoyo brindado en esta etapa de mi vida, sino todo lo que me ha dado a lo largo de mi trayectoria personal y profesional. Eres mi más grande ejemplo y la razón por la que hoy soy quien soy.

A mi papá, por sus sabios consejos y por estar siempre a mi lado. Me has enseñado que el cielo es el límite y que para lograr nuestras metas siempre hay que dar más de nosotros mismos.

A mis familiares, por alentarme y ayudarme a llegar hasta donde hoy estoy; pues cada uno de ustedes ha contribuido, de forma directa o indirecta, para hacer de mis sueños una realidad.

A Delia, por la dedicación a este proyecto y las enseñanzas durante el mismo. Aprendimos mucho la una de la otra y gracias a ello hoy concluimos y compartimos uno de nuestros mayores logros.

Y finalmente, les agradezco a todos los que vivieron junto conmigo este periodo de vida e hicieron de él una gran experiencia, llena de recuerdos y aprendizajes.

Dafne Elaine Loyo Llegaria

RESUMEN	viii
----------------	-------------

INTRODUCCIÓN	ix
---------------------	-----------

LA CULTURA DE BUENTRATO	1
--------------------------------	----------

EL MALTRATO Y EL BUENTRATO COMO POLOS DE UN MISMO EJE	1
LA RESILIENCIA	5
EL BUENTRATO	8
PRINCIPIOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA EL BUENTRATO	10
RECONOCIMIENTO	10
EMPATÍA	11
COMUNICACIÓN EFECTIVA	11
INTERACCIÓN IGUALITARIA	12
NEGOCIACIÓN Y MEDIACIÓN	12
PAUTAS BÁSICAS DE PROMOCIÓN DE BUENTRATO	13
EL BUENTRATO COMO TAREA DE TODOS	15
EL ÁMBITO ESCOLAR	15
LA PROMOCIÓN DEL BUENTRATO COMO MODELO PREVENTIVO	16
INVESTIGACIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN CLÍNICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	18

NIÑEZ TARDÍA	23
---------------------	-----------

DESARROLLO FÍSICO	25
DESARROLLO MOTOR	27
DESARROLLO PSICOSEXUAL	27
DESARROLLO COGNITIVO	29
DESARROLLO MORAL	31
DESARROLLO PSICOSOCIAL	36
DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO	36
DESARROLLO EMOCIONAL	37
DESARROLLO SOCIAL	39

PSICOLOGÍA COMUNITARIA **42**

COMUNIDAD	42
ANTECEDENTES	44
DEFINICIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y CARACTERÍSTICAS	46
PRINCIPALES MARCOS TEÓRICOS EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA	49
MARCO CLÍNICO COMUNITARIO	49
MODELO DE SALUD MENTAL COMUNITARIA	49
MODELO CONDUCTUAL-COMUNITARIO	50
MODELOS DE ESTRÉS PSICOSOCIAL	51
PREVENCIÓN: LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO DESDE EL MARCO CLÍNICO COMUNITARIO	55

METODOLOGÍA **63**

OBJETIVO GENERAL	63
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	63
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	63
FASE CUANTITATIVA	63
FASE CUALITATIVA	63
HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS	64
VARIABLES BAJO ESTUDIO	64
VARIABLE INDEPENDIENTE	64
VARIABLE DEPENDIENTE	65
TIPO DE DISEÑO	66
MUESTRA	66
UNIDAD DE ANÁLISIS	66
POBLACIÓN	66
UNIDAD MUESTRAL	67
INSTRUMENTOS	67
FASE CUANTITATIVA	67
FASE CUALITATIVA	69
PROCEDIMIENTO	72

RESULTADOS	75
RESULTADOS CUANTITATIVOS	75
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LA POBLACIÓN	75
PRUEBA DE HOMOGENEIDAD	77
PRUEBA DE NORMALIDAD	78
PRUEBA T-STUDENT	79
RESULTADOS CUALITATIVOS	85
PRESENTACIÓN	85
AUTOCONCEPTO	88
EMPATÍA	99
ASERTIVIDAD	112
SESIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA	129
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	132
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	143
REFERENCIAS	146
ANEXOS	155

RESUMEN



Debido a que el maltrato infantil es uno de los problemas sociales más importantes en la actualidad, dada la forma en la que se ha estado incrementando; la cultura de buentrato es impulsada como forma de educación alternativa que pone énfasis en el qué hacer para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia equitativa, armónica y no violenta. Es por ello que, en un intento de poner esto en práctica, el proyecto que se presenta es una intervención preventiva a nivel primario que tuvo como objetivo principal la promoción del autoconcepto, la empatía y la asertividad, como aspectos que sustentan la cultura de buentrato. Dicha intervención estuvo conformada por 55 niños de cuarto, quinto y sexto año de primaria, de escuelas públicas de la Ciudad de México; que fueron divididos en dos grupos experimentales y un grupo control. Dado que se recurrió al uso de una metodología mixta, la evaluación estuvo constituida por dos fases simultáneas. Una de ellas se realizó desde la perspectiva cuantitativa mediante un pretest-postest con las siguientes tres escalas: 1) la Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986), 2) la Escala Multidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014) y 3) la Escala de Asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002). Mientras que para la fase cualitativa, en ambos grupos experimentales se hizo uso de videograbaciones, observaciones directas y elaboración de reportes de sesión y registros individuales. En los resultados, cuantitativamente no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones pre-post de las escalas; no obstante, cualitativamente se reportó una mejora en la conducta empática y asertiva, así como en los procesos de reflexión respecto al autoconcepto, en ambos grupos experimentales. Esto permite concluir que, por un lado, las actividades basadas en relaciones de buentrato tuvieron un impacto positivo en la población con la que se trabajó; siendo otro factor de importancia las potencialidades de aprendizaje propias de la fase de desarrollo en la que se encontraban, la niñez tardía. Sin embargo, deja pendiente la necesidad de contar con una escala estandarizada referente al tema del buentrato, para futuras intervenciones.

Palabras clave: niñez tardía, prevención primaria, buentrato, autoconcepto, empatía, asertividad.

INTRODUCCIÓN



Hoy en día, la violencia es un tema cotidiano en el mundo, del que se sabe que los niños son el grupo poblacional que en mayor medida y con mayor intensidad la sufre (Secretaría de Cultura, 2016). Además, la forma en la que dicha violencia los afecta no solo es tomándolos como sujetos receptores, sino también transformándolos en sujetos reproductores de la misma y de los malos tratos.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas asegura que en el mundo existen 275 millones de niños que son maltratados con golpes, insultos, humillaciones y abandonos; mientras que el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas estima que en México el 62% de los niños han sufrido maltrato en algún momento de su vida. Además, durante los últimos años no se han generado pruebas de que las tasas de violencia estén disminuyendo; lo que refleja que se está viviendo un entorno social en el que la violencia cada día está más presente y más normalizada, por lo que cada vez resulta menos extraño incluirla en las relaciones (Forbes, 2013).

Esto último resulta alarmante, pues el maltrato hacia los niños y jóvenes, de cualquier tipo, provoca no solo un impacto negativo inmediato en su desarrollo vital, sino también un deterioro en su capacidad de adaptación social en el futuro (Iglesias, 2012). Es por ello que, pese a que en México y en demás partes del mundo se cuenta con las herramientas jurídicas necesarias; no basta con castigar el maltrato infantil (Azar, 2016), sino que se debe trabajar a todos los niveles y en todos los ámbitos para tratar de prevenirlo, creando las condiciones para que los niños puedan acceder a los cuidados, protección y educación que necesitan (Iglesias, 2012).

Por consiguiente, considerando que después del hogar, la escuela es uno de los contextos más idóneos para promover el desarrollo de los niños, es necesario que abarque dentro de su enseñanza aspectos adicionales a los contenidos académicos, tales como: habilidades, competencias y recursos personales, que los alumnos puedan desarrollar dentro de un espacio de buentrato y utilizar para hacer frente a los retos de cada día. Si bien la escuela no puede reemplazar la educación que los niños reciben en casa, es cierto que, a partir de la

promoción del buentrato, podría contribuir al sano desarrollo de los mismos brindándoles el ambiente y las condiciones necesarias para relacionarse con respeto (Correa & González, 2014).

En este sentido, el buentrato hacia la niñez surge de la necesidad de contar con nuevas opciones y formas de actuar, sentir, valorar, educar y pensar que permitan la promoción de actitudes positivas que ayuden a mejorar las relaciones familiares y sociales de las que los niños forman parte integral (Verde por mí, 2012); pues como bien se sabe, nadie nace sabiendo lastimar, ofender, agredir o humillar; sino que éstas son conductas que se aprenden (Olavarrieta, 2015).

Al hablar de relaciones de buentrato no solo se alude a la ausencia de acciones o situaciones de maltrato, sino también a la importancia de desarrollar una manera de ser y actuar basada en el profundo respeto hacia la dignidad de los otros, que se expresa en el contacto, conversaciones, cercanía y cariño que promueven un sentimiento mutuo de respeto y valoración. Es decir, una forma de relación que a su vez genera bienestar entre quienes interactúan, construyendo una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal (García, 2012).

El buentrato, al igual que el maltrato, no es algo que se pueda aprender en un libro o explicar en una clase, sino que se cultiva en la relación cotidiana y es en el ejemplo y en la acción diaria que se convierte en hábito (Verde por mí, 2012). Razón por la cual es un proceso que debe iniciarse en la infancia, pues favorece el desarrollo socio-afectivo sano y futuros aprendizajes (García, 2012). Y como menciona Martínez (2014) al ser esta tarea una responsabilidad de cada miembro de la comunidad, es importante que se involucren todos aquellos que puedan aportar algo en beneficio de este fin.

De esta manera, este proyecto se enfoca en promover la cultura de buentrato mediante la implementación de un taller psicoeducativo; buscando actuar a nivel preventivo en niños de cuarto, quinto y sexto año de primaria, para que adquieran habilidades y competencias que les permitan relacionarse de manera efectiva con su entorno.

Por tal motivo, en el primer capítulo se habla sobre la cultura de buentrato, los principios en los que se fundamenta y las pautas básicas para su promoción. Se describe como modelo

propositivo que busca fomentar las relaciones de buentrato como una forma de educación alternativa, mediante la promoción del desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan esa convivencia equitativa, armónica y no violenta.

En el segundo capítulo se muestra la etapa de la niñez tardía como un momento del desarrollo en el que ocurren cambios importantes y en el que, debido al nivel de maduración que implica, se cuenta con el potencial necesario para aprender y practicar los principios básicos en los que se fundamenta la cultura de buentrato.

En el tercer capítulo, se habla de la Psicología comunitaria como una disciplina que cuenta con un sustento teórico y metodológico de carácter preventivo, dado que se encarga de buscar recursos tanto de la persona como del ambiente o comunidad con los que se entra en interacción, con el fin de potenciar su desarrollo.

En el cuarto capítulo se explica la metodología del proyecto, donde se abordan los objetivos propuestos, la pregunta de investigación elaborada, las hipótesis planteadas, la descripción de la muestra con la que se trabajó, los instrumentos y formatos de evaluación utilizados, y la narración del procedimiento que se llevó a cabo.

En el quinto capítulo se muestran los resultados obtenidos en el taller, divididos en dos secciones. En primer lugar, se hace referencia a la evaluación cuantitativa y, en segundo lugar, se describe la evaluación cualitativa.

En el sexto capítulo se presenta la discusión de los resultados y se hace referencia a las conclusiones a las que se llegó, dentro de las cuales se expone la relevancia y el aporte que tuvo la intervención en ambos grupos experimentales.

Y finalmente, en el séptimo capítulo se incluyen las limitaciones que se tuvieron a lo largo de la intervención y las sugerencias que se hacen para futuros proyectos relacionados al tema de la cultura de buentrato.

LA CULTURA DE BUENTRATO



El maltrato y el buentrato como polos de un mismo eje

Es habitual escuchar comentarios sobre la importancia de no maltratar a los niños y lo fundamental que es que éstos se sientan bien tratados; sin embargo, se encuentra que existen formas de maltrato que no se perciben como tales, o bien, que se incurre en ellas por descuido, ignorancia o equivocación (Barraza, 2003).

El maltrato no es un fenómeno aislado, ya que obedece a múltiples factores y se intensifica cuando el contexto sociocultural lo justifica, promueve o tolera; lo cual ocurre cuando está fuertemente arraigado a la forma de convivencia de las personas (Sánchez, 2013).

Asimismo, los profesionales que trabajan en este campo y las investigaciones han mostrado que uno de los grandes daños de los malos tratos, no es solamente el sufrimiento y el deterioro del desarrollo infantil, sino la repetición transgeneracional. Al respecto, Barudy (2003) menciona que un porcentaje significativo de los padres y madres que violentan a sus hijos fueron precisamente niños maltratados que no fueron adecuadamente protegidos ni ayudados por la sociedad para superar estas experiencias dañinas, y que durante esta etapa manifestaron su sufrimiento con comportamientos violentos hacia los demás o hacia ellos mismos.

Otro aspecto a considerar en la emergencia de estos comportamientos de maltrato, es el papel del medio ambiente. De acuerdo a Barudy (2003) los investigadores del campo de la Sociología han señalado la relación entre violencia social y familiar, con factores ambientales adversos como son las desigualdades sociales, la falta de recursos sociales para paliar estas desigualdades, la precariedad del empleo, el deterioro del hábitat humano de las familias, la exclusión social, la marginalidad, entre otros.

Al respecto, Sanz (2004) menciona que tanto el maltrato como el buentrato se generan en tres niveles:

Nivel social

- **Maltrato:** también es conocido como violencia estructural. Los contextos sociales tienen sus propios valores y diseñan formas de comportamiento que se consideran normales y pasan a ser parte de sus valores. Por ejemplo, cuando un niño es golpeado, por su padre o madre, los adultos a su alrededor no hacen nada, porque educar con violencia es considerado como un derecho de los padres. Esto es producto de la normalización social de la violencia y la falta de cultura de derechos de los niños y de responsabilidades de sus padres.
- **Buentrato:** se da cuando hay justicia social, una cultura de paz y respeto a las diferencias. Por ejemplo, cuando las personas adultas se preocupan porque los niños a su alrededor, tengan una educación con equidad; es decir, donde niños y niñas tengan las mismas oportunidades sin olvidar que cuentan con necesidades diferentes.

Nivel relacional

- **Maltrato:** se da a partir de la reproducción de roles entre hombres y mujeres; donde la dinámica de relación, forma parte del modelo social y económico. En este nivel las personas que ejercen violencia tratan de conseguir lo que quieren de la otra persona por diversos métodos, desde generar lástima o culpa y amenazar, hasta la violencia física.
- **Buentrato:** se caracteriza por el respeto mutuo, el diálogo, la negociación y los vínculos solidarios. Esto puede observarse al relacionarse los niños entre sí, siendo empáticos y apoyando a otros compañeros. También en las relaciones de las personas adultas con los niños, con el simple hecho de tratarlos con respeto, sin gritos y aceptando su condición de niños, sin esperar que reaccionen o respondan como adultos.

Nivel individual

- **Maltrato:** la falta de autoconocimiento y la baja autoestima lleva frecuentemente a un maltrato propio.

- Buentrato: se observa en el concepto que tienen los niños de sí mismos y su derecho a ser como quieren ser, reflejado en su autoestima, escucha propia, autonomía y respeto a sí mismos.

En pocas palabras, la violencia representa la cara de la convivencia que no se desea ver; sin embargo, naturalizarla o negarla no es la solución, ya que esto solo logra que continúe desarrollándose (Sánchez, 2013). Más bien, habría que entender que tanto el maltrato como el buentrato son polos de un mismo eje; algo similar a lo que ocurre con la salud y la enfermedad. El maltrato, como la enfermedad, existe y hay que trabajar sobre sus causas y consecuencias, al mismo tiempo que se hace hincapié en el buentrato, a partir de los recursos personales, relacionales y sociales para prevenir estas formas de relación violentas (Sanz, 2004).

Por consiguiente, con la finalidad de comprender los malos tratos y con ello generar formas de acción para abordar las consecuencias negativas que pueden tener en el desarrollo de una persona, se ha partido de la descripción de estados patológicos y de los factores o causas que pueden generar dichos resultados negativos, tanto en el ámbito biológico como en el mental (Munist et al., 1998).

No obstante, al abordar el problema de los malos tratos de esta manera, se está partiendo desde el enfoque de riesgo; es decir, se trata de analizar un problema a partir de las consecuencias negativas que ya se presentaron, con el fin de contribuir a su solución; por lo que este enfoque parece ser ineficiente en la explicación de fenómenos como la supervivencia y el logro de un desarrollo sano de personas que, en algún momento, estuvieron expuestas a una serie de factores que podrían implicar patologías severas (Munist et al., 1998).

Aunado a ello, se encuentra que en todos los países, tanto los ricos como los pobres, existe una escasez de medios para desarrollar programas sociales, educativos y terapéuticos para prevenir y tratar las consecuencias de las diferentes formas de maltrato. En todas las regiones existe una deuda con las víctimas de la violencia; en primer lugar porque sus sufrimientos no siempre han o son reconocidos, y en segundo lugar, porque los recursos de apoyo son insuficientes (Barudy, 2003).

Es por ello que, Munist et al. (1998) hacen referencia al enfoque de resiliencia, como complementario al de riesgo. Este enfoque sostiene la existencia de escudos protectores que influyen en que fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, no actúen linealmente; sino que atenúen sus efectos negativos y los transformen en factor de superación.

Además de ello, también se hace necesaria la búsqueda de una forma alternativa de entender y abordar la realidad; en la que se dé énfasis a aquellos aspectos que pueden ayudar a promover que las personas se desarrollen de una manera sana, sin esperar a que se encuentren dentro de una situación adversa (Munist, et al., 1998).

Mandela (2002, citado en Bonal, 2012) en el prólogo del informe mundial sobre la violencia y salud de la Organización Mundial de la Salud, decía: “muchas personas que conviven con la violencia casi a diario la asumen como consustancial a la condición humana, pero no es así. Es posible prevenirla, así como reorientar por completo las culturas en las que impera” (p. 13).

Al respecto, Barudy y Dantagnan (2005) proponen recurrir a la otra cara de la realidad humana; es decir, a las prácticas basadas en la no violencia, el respeto, los cuidados y los buenos tratos entre las personas, y a las consecuencias favorables que promueven en el desarrollo humano. De acuerdo a los autores, resulta muy importante que estas prácticas estén presentes desde la infancia; para lo cual, los adultos deben contribuir a que los niños crezcan y se desarrollen de la mejor manera posible.

La prevención del maltrato es fomentar las relaciones de buentrato como una forma de educación para la salud (Sanz, 2004); apostando a deconstruir el viejo paradigma de mirar solo las causas de la violencia y el maltrato, e ir hacia nuevos referentes para edificar una cultura de buentrato que mire al humano en su dimensión de humanidad (Corazonar A.C., 2006).

Por tanto, se plantea hablar menos de violencia y malos tratos, y más de buentrato; ya que abordar los tipos, consecuencias o causas de la violencia, no siempre garantizará que quien lo escuche y entienda, necesariamente desarrolle los comportamientos de diálogo, equidad, respeto, negociación o igualdad (Corazonar A.C., 2006).

Para desterrar la violencia, los valores y sus comportamientos y actitudes asociadas, hay que aprender, desarrollar y practicar nuevas habilidades y actitudes personales e integrarlas a los propios modos, valores de vida y cultura, donde se esté plenamente consciente de que hay otras formas diferentes de ser y pensar; promoviendo así una profunda transformación personal, familiar y comunitaria (Corazonar A.C., 2006).

Cuando una red de relaciones interpersonales se basa en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia, es más difícil que los conflictos, que siempre existen, terminen dando lugar a problemas de violencia; y aunque la aparición esporádica de ellos no pueda evitarse en su totalidad, la existencia de un buen clima de relaciones sociales disminuye el riesgo de violencia. Contrariamente a cuando ésta se configura en estructuras de participación que viven de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, ya que está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas. De ahí que la intervención preventiva, es decir, la que busca la creación de un buen clima de convivencia, sea la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo (Ortega & Fernández, s.f.).

La resiliencia

Como se mencionó, la resiliencia constituye un enfoque que a nivel preventivo pone énfasis en rescatar y desarrollar los aspectos positivos, las fortalezas y las habilidades de los individuos, para hacer frente de manera efectiva a las situaciones adversas, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Barudy & Dantagnan, 2005; Munist et al., 1998).

El término de resiliencia generalmente es abordado desde la Psicología positiva, ya que ésta nos dice que la Psicología debe centrarse en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías tal como lo hace la Psicología tradicional (Vera, Carbelo & Vecina, 2006).

Es por ello que, Barudy & Dantagnan (2005) definen el concepto como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas y/o grupos para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento o daño que amenazan su desarrollo. Por consiguiente, desde dicha definición, una persona resiliente es aquella

que tras un acontecimiento o etapa negativa de su vida, vuelve a un nivel de bienestar psicológico subjetivo sensiblemente igual o superior al nivel anterior.

Esta capacidad no es algo con lo que se nace ni se adquiere naturalmente, sino que el desarrollo de ésta depende de ciertas cualidades, como el proceso interactivo del sujeto con otros seres humanos responsables de la construcción del sistema psíquico humano (Bruder, 2000). Puede haber una parte que depende de aspectos constitutivos del individuo que favorece su desarrollo, pero también esta parte se va a ver influida por la respuesta que recibe del entorno (Barudy, 2003). Asimismo, la resiliencia consiste en un proceso continuo; por lo que se entiende que no es una característica que se puede presentar de manera absoluta, ni ser terminantemente estable (Munist et al., 1998).

Con relación a ello, se han señalado algunos factores relacionales que facilitan la emergencia y el desarrollo de la resiliencia, entre los que se encuentran los factores protectores externos e internos (Barudy, 2003; Munist et al., 1998).

Los factores protectores externos incluyen aquellas condiciones del medio que actúan reduciendo la posibilidad de daños; como la familia o el apoyo de un adulto significativo. Mientras que, los internos abarcan los atributos de la propia persona, como estima, empatía, facilidad para comunicarse, etcétera. (Munist et al., 1998).

Al respecto, Henderson y Milstein (2003) mencionan 12 factores protectores internos:

1. Prestar servicios a otros y/o a una causa.
2. Emplear estrategias de convivencia, como: adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad, capacidad de ser amigo y capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido de humor.
5. Control interno.
6. Autonomía, independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación.

11. “Ser idóneo” en algo, competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Wolin y Wolin (1993, citados en Henderson & Milstein, 2003) sostienen que incluso una sola de estas características, en un niño o en un adulto, puede bastar para impulsarlo a superar los desafíos de un medio disfuncional o estresante, y que a menudo se desarrollan resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial.

Los investigadores de la resiliencia subrayan que éste es un proceso, más que una lista de rasgos. Y que aunque al parecer algunos individuos tienen tendencias genéticas que contribuyen a su resiliencia, como temperamento desenvuelto y atractivo físico; la mayoría de las características asociadas con la resiliencia pueden aprenderse; esto con el objetivo de que dichos factores protectores logren contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida. Cuando este equilibrio es favorable, la adaptación satisfactoria resulta posible; pero cuando los acontecimientos agobiantes de la vida tienen mayor peso que los factores protectores, hasta el individuo más resiliente puede tener problemas (Henderson & Milstein, 2003).

En pocas palabras, la resiliencia no se trata de una capacidad fija, sino del resultado de un balance entre factores de riesgo, factores protectores y de la personalidad del ser humano según las circunstancias vividas (Correa & González, 2014). Pues al igual que para crear ambientes de buentrato, la promoción de la resiliencia requiere de un trabajo conjunto entre los ambientes en que se desenvuelve el niño, desde la familia y la escuela, hasta la sociedad. Por ejemplo, para que el grupo familiar cumpla exitosamente la tarea de promover los procesos resilientes en el niño, es necesaria la existencia de un nivel de funcionalidad y dinámica que permitan a ésta ser una ayuda real (Puerta, 2002).

Finalmente, se puede decir que la resiliencia, visto como un enfoque, es un concepto que orienta los programas de prevención de los malos tratos y la promoción del buentrato, en tanto que su origen son las dinámicas sociales que aseguran la afectividad y la posibilidad de dar un significado a las experiencias, especialmente cuando éstas son dolorosas (Barudy & Dantagnan, 2005).

Los buenos tratos son la base para poder promover la resiliencia, es por ello que resulta importante que los adultos sean aliados para que los niños puedan desarrollar factores protectores resilientes y aprender de las adversidades (Correa & González, 2014).

El buentrato

Una manera de entender y construir una cultura de buentrato es mediante “la puesta en práctica de actitudes y comportamientos que construyen relaciones de equidad, armonía, justicia, respeto a los derechos humanos, y a la dignidad de sí mismo y de los demás” (Corazonar A.C., 2006, p. 32).

Se trata de un modelo propositivo que tiene como objetivo fomentar las relaciones de buentrato como una forma de educación alternativa; mediante la promoción del desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan esa convivencia equitativa, armónica y no violenta (Corazonar A.C., 2006).

Buentrato como palabra completa no está en el diccionario, a diferencia de la palabra compuesta: maltrato. En este sentido, tal como lo dicen algunos promotores para la paz y Derechos Humanos en México, como Guadarrama, “lo que no se nombra no existe” (Corazonar A.C., 2006, p.31). Por lo tanto, a pesar de que no existe en el diccionario, se propone el concepto buentrato, juntando ambas palabras buen-trato, con la finalidad de construir este nuevo término y con él poder crear toda una corriente de ideas, estrategias, acciones, actitudes individuales y colectivas para contrarrestar la opresión, la violencia de género y el maltrato en nuestros vínculos de pareja, familiares o instituciones y comunitarios.

La idea del buentrato ha sido nombrada por Sanz, creadora de la terapia de Reencuentro, en el libro “La violencia contra las mujeres, prevención y detección”; donde hace una crítica y una propuesta novedosa para el trabajo en violencia de género y la educación para la equidad. Con ello, señala que desde hace muchos años se ha tenido una mayor preocupación por hablar de las causas y de los diferentes tipos de violencia, pero muy poca por hablar y desarrollar las habilidades de la cultura opuesta a la violencia, que en este caso denomina la cultura de buentrato (Corazonar A.C., 2006).

Sanz propone desarrollar este concepto, como una opción propositiva y reeducativa que va directamente a construir soluciones, no quedándonos sólo en explicar tipos, formas o causas de la violencia, que en ocasiones pueden incomodar y que en su mayoría no educan, ni nos dicen cómo superar el ciclo de violencia tanto a hombres como a mujeres (Corazonar A.C., 2006).

Por otra parte, resulta sumamente complejo lograr una definición definitiva de lo que es el buentrato, no solo por la abstracción del concepto sino además por el alto nivel de subjetividad en el que se halla inmerso y por ser producto de la interacción unos con otros (Save the Children, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, Asociación Civil “El Amanecer” & Agencia Española de Cooperación Internacional, s.f.).

En este sentido, el buentrato es algo que se siente y no necesariamente algo que se pone en palabras. Hay quienes lo definen por la ausencia de acciones o situaciones maltratantes; sin embargo, se cree que eso es sólo una parte del concepto, o más bien, una consecuencia. El buentrato se define en las relaciones con otro (y/o con el entorno) y se refiere a las interacciones (con ese otro y/o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan satisfacción y bienestar entre quienes interactúan. Este tipo de relación además, es una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal, ya que parten de la capacidad de reconocer que existe un YO y también que existe un OTRO, ambos con necesidades diferentes que se tienen en cuenta y se respetan (Iglesias, 2004).

Entonces, tal vez la forma más sencilla de abordar el buentrato sea a partir de comprender que para lograrlo se necesita hacer frente a la cultura de maltrato, la que es socialmente aprendida y aceptada como una forma de conducta, a pesar de que ella solo reproduce violencia (Save the Children et al., s.f.).

El buentrato se cultiva en la relación cotidiana, no es algo que se aprende en un libro o que se pueda explicar en una clase. Es por ello que, resulta muy importante que la reflexión y la experiencia práctica respecto al buentrato se den desde el inicio de la vida, de tal manera que sus capacidades y componentes puedan ir desarrollándose naturalmente. Al respecto, Iglesias (2004) hace una analogía de ello con el crecimiento de los árboles, donde decir que

el buentrato se cultiva, quiere decir que éste se va desarrollando desde pequeñas semillas hasta ser árboles frondosos; únicamente si las semillas reciben el cuidado que necesitan.

El buentrato da cuenta de un modo distinto de relación entre personas adultas, niñas y niños, donde se pone al centro la satisfacción de sus necesidades de cuidado y bienestar, para asegurar el desarrollo de sus máximas potencialidades en ambientes cariñosos, respetuosos y seguros afectivamente. El buentrato se desarrolla, se aprende y es un proceso que debe iniciarse en la infancia (Save the Children, 2013), ya que ésta es una etapa donde se afianza la propia personalidad (Barraza, 2003).

Principios en los que se fundamenta el buentrato

Se han identificado cinco principios básicos que ayudan a cultivar el tema del buentrato mediante un proceso social de aprendizaje en la relación cotidiana con los demás (Sánchez, 2013):

Reconocimiento

Es el punto de partida para el buentrato (Save the Children et al., s.f.). Se puede definir como la necesidad que se tiene de ser aceptado en la individualidad, como ser diferente y especial, con derecho a ocupar un espacio físico, intelectual y afectivo en el entorno (Iglesias, 2012).

Asimismo, se trata de la capacidad de darse cuenta de que, tanto como uno, el otro existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión tan importantes como las propias. Es la esencia del respeto y se empieza a construir desde el primer momento de la vida, mediante el propio reconocimiento que se da como consecuencia de un adecuado vínculo afectivo (Iglesias, 2004).

Si existe este reconocimiento, es poco probable que se den situaciones de marginación o exclusión, cualquiera que sea el origen, nacionalidad, capacidad intelectual o apariencia física, porque habrá un respeto a la diversidad por parte de todas las personas que integran la comunidad (Iglesias, 2012).

Este reconocimiento conduce al fortalecimiento de la autoimagen y la autoestima y contribuye de manera significativa al establecimiento de un clima adecuado de convivencia (Iglesias, 2012).

Es común que los niños tiendan a esforzarse para lograr la aprobación de sus padres en todo lo que hacen. Por eso las palabras de aliento y de reconocimiento favorecen su autoestima y les permiten seguir avanzando (García, 2012).

Empatía

Ésta solo es posible desarrollarla si se ha reconocido al otro. Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y de darse cuenta, entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace (Sánchez, 2013).

Cuanto más abierta está una persona a reconocer y manifestar sus propios sentimientos, más fácilmente podrá aceptar y reconocer los sentimientos ajenos (Iglesias, 2012).

Las raíces de la empatía se manifiestan a edades muy tempranas, como parte del ritmo de las relaciones que se van estableciendo. La falta de empatía puede provocar comportamientos de rechazo hacia otras personas, así como de maltrato físico, verbal o psicológico; sin mostrar remordimiento, entendimiento y/o preocupación por las consecuencias; de igual forma, éstas no se aceptan ni se reconocen (Iglesias, 2012).

Una forma de ayudar a que los niños sean conscientes de las repercusiones provocadas por su conducta, es utilizando expresiones en las que, por ejemplo, se resalte que uno de sus amigos está triste o que se siente mal (García, 2012).

Comunicación efectiva

El diálogo está constituido por mensajes que se intercambian con el otro, con alguna finalidad (Iglesias, 2004). Sin embargo, sólo si éste se basa en los dos elementos anteriores (reconocimiento y empatía) y precisa de dos capacidades fundamentales: saber expresarse con seguridad y saber escuchar sin prejuizar; es un verdadero diálogo (Sánchez, 2013).

Todas las formas que una persona emplea para decir lo que siente, piensa, desea, espera y vive constituyen la comunicación. Pero para comunicarse de una manera efectiva se necesita libertad para expresar, asertividad, interés por lo que se está diciendo, respeto a las

opiniones ajenas y capacidad de escucha. Hay que evitar los estilos autoritarios y rígidos y la transmisión de modelos de carácter agresivo o violento que no favorecen la comunicación (Iglesias, 2012).

En el caso de los niños, éstos tienen que sentir que se les presta atención y que lo que tienen que decir es importante. Hay que favorecer espacios para la reflexión, respetando turnos, evitando el insulto o la imposición de normas sin dar razones. Es importante expresar los propios sentimientos de forma adecuada (García, 2012).

Interacción igualitaria

Es el contexto ideal para la existencia del diálogo. Se basa, también, en el reconocimiento y la empatía; y consiste en la comprensión y el uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas (Sánchez, 2013).

Las jerarquías (posiciones de autoridad) y el manejo diferenciado de poder (capacidad de influir en la vida de otros) que surge de ellas, existen para facilitar la convivencia y asegurar las condiciones básicas para la vida; de ninguna manera justifican diferencias en cuanto a la valoración de las personas. Por ejemplo, los adultos, generalmente, tienen una posición de autoridad frente a los niños y adolescentes, ya sea en la familia, en la escuela u otros ámbitos. Esto no quiere decir que los adultos sean más importantes que éstos; si no que los adultos, por su mayor experiencia de vida, tienen la responsabilidad de orientarlos y velar porque se respeten las condiciones de seguridad y bienestar para ellos. Además, tienen la obligación de utilizar el poder que la posición de autoridad les da, para representar adecuadamente, los intereses y necesidades de los niños y adolescentes, en todas las decisiones que se tomen (Iglesias, 2004).

Negociación y mediación

Es la capacidad de resolver conflictos mediante el diálogo, de forma tal que todas las partes queden satisfechas; es decir, cuando se negocia no hay personas vencedoras ni vencidas (Sánchez, 2013).

El acuerdo puede ser totalmente satisfactorio o bien el resultado de un consenso en el que todas las partes ceden algo para llegar a un punto que, aunque no es exactamente lo que querían, vale para solucionar el conflicto. No se trata, por tanto, de imponer ni tampoco de

aceptar sin más lo que otras personas digan. Es necesario construir tolerancia y respeto por las diferencias para poder otorgar razones en los desacuerdos. Ser capaces de resolver los desacuerdos es fundamental para mantener un clima de buentrato. Cuando las personas en conflicto no son capaces de resolverlo por sí mismas, es aconsejable recurrir a la mediación de terceras personas ajenas al conflicto, imparciales y aceptadas por las partes (Iglesias, 2012).

Los conflictos en la convivencia son inevitables, precisamente porque se es diferente. Pero si se reconoce que las características, intereses, necesidades y puntos de vista de todos son igualmente importantes, no hay otra forma de resolver las discrepancias que negociando (Iglesias, 2004).

Por ejemplo, al tratar con un niño, un adulto puede comenzar con un acuerdo en el que puedan involucrarse ambos, en lugar de con una discusión. Es importante que ambas partes expliquen sus puntos de vista y que tengan la oportunidad de escribir posibles soluciones (García, 2012).

En conclusión, estos principios pueden ser tomados en cuenta y aplicados por todas las personas (familiares, cuidadores, profesorado, pediatras, orientadores, etc.) que tienen a su cargo, conviven y trabajan con niños y adolescentes, para conseguir que crezcan en un ambiente seguro y adquieran las habilidades para relacionarse e integrarse de manera adecuada en la vida laboral y social (Iglesias, 2012).

Pautas básicas de promoción de buentrato

Por otra parte, con la finalidad de complementar lo anterior, a continuación se presentan algunas maneras en las que se puede fomentar y promocionar el buentrato (Save the Children et al., s.f.):

- El amor.
- El reconocimiento del niño o adolescente.
- La comunicación.
- El respeto hacia los niños y los adolescentes.
- Ponerse a la altura física y emocional de los niños.
- Posibilitar la autonomía del niño.

- Identificar las emociones.

Si el ambiente que rodea a un niño es alentador, esto ayudará a que se conozca a sí mismo y favorecerá su propia aceptación. Por ejemplo, si los adultos les destacan más las cosas buenas o positivas, se desarrollará en ellos un sentimiento que les permitirá enfrentar la vida con una mayor seguridad y confianza (Barraza, 2003).

Es importante destacar que cada niño es diferente a otro, esto quiere decir que tendrán necesidades diferentes, las que a su vez irán cambiando a medida que van creciendo. De igual manera, su conducta también variará de acuerdo a su edad y a la etapa de desarrollo en la que se encuentren (Barraza, 2003).

Esto implica que tanto la familia como sus demás relaciones tienen que ir creciendo junto al niño, adecuándose a sus nuevas necesidades e intereses; porque aunque todos los niños y adolescentes necesitan sentirse bien tratados, no es lo mismo tratar bien a un niño pequeño que a un joven de 14 años, dado que se encuentran en diferentes etapas de desarrollo (Barraza, 2003).

Tomando en cuenta lo anterior y considerando que todos los niños tienen necesidades diferentes, lo que tienen en común es que todos necesitan amor y estimulación, ya que gracias a esto podrán enfrentar con mayor confianza las diferentes situaciones que se les presenten. “Porque el sentirse querido, hace sentirse querible; ya que no es posible quererse, si no se es querido” (Milicic, 2001, citado en Barraza, 2003, p. 14).

Al niño y al adolescente que se le brinda un buentrato es feliz, siente que se le escucha y reconoce, expresa fielmente sus emociones, comunica y deposita su confianza en las personas que le rodean. Razón por la que el buentrato sigue siendo la base fundamental para la socialización y formación de la personalidad de cada niño (García & Martínez, 2012).

En resumen, como Barudy (2003) expresa: “el desarrollo sano de un niño o niña es la consecuencia del predominio de las experiencias de buentrato que haya conocido en su infancia” (p. 17).

El buentrato como tarea de todos

Para saber de qué forma fomentar el buentrato en los niños, es conveniente recordar que los seres humanos están en constante interacción con diferentes ambientes. Por lo que, para poder favorecer el desarrollo integral de los niños, es importante contemplar qué es lo que se puede hacer en cada uno de esos ambientes.

Barudy y Dantagnan (2005) refieren que el proporcionar buenos tratos, no depende exclusivamente de las capacidades de la madre o los padres biológicos de los niños, sino que es una tarea de la que toda la comunidad debe asumir la responsabilidad. Asimismo, señalan que es responsabilidad de cada adulto y de cada Estado crear las condiciones para que todos los niños accedan a los cuidados, la protección y la educación que necesitan para desarrollarse sanamente; y para ello, es necesario promover cambios en todas las personas, en las organizaciones sociales y familiares, en las instituciones y también en los sistemas de creencias que avalan la violencia y el maltrato.

Es por ello que, para fines de este trabajo, a continuación se habla sobre la promoción de buentrato que se puede llevar a cabo desde un ámbito escolar.

El ámbito escolar

Los centros educativos, tanto las escuelas de educación infantil como los centros de educación Primaria y Secundaria, así como los centros de educación especial; por el hecho de ser las únicas instituciones a las que acuden, o deberían acudir, diariamente todos los niños, y ser uno de los pocos espacios de convivencia que todavía quedan; se convierten de facto en un observatorio privilegiado para detectar cualquier situación de maltrato y en el escenario idóneo para establecer relaciones interpersonales basadas en modelos de buentrato (Iglesias, 2012).

Es por ello que es necesario tener en cuenta que el surgimiento de diferencias en las relaciones interpersonales es muy natural; dado que cada persona tiene sus propias características, formas únicas de pensar y comportarse. Por este motivo, sería importante aprender a enfocar los conflictos, como motores de cambio, que dan oportunidad de iniciar un proceso de crecimiento, y que más que evitarlos y prevenirlos, hay que aprender a enfrentarlos (Corazonar A.C., 2006).

Por esta razón, además de poner a los estudiantes en contacto con la cultura y proporcionar los conocimientos que les resultan necesarios para incorporarse con éxito a la vida social y laboral, se debe enseñar a convivir; ya que al no ser una habilidad innata, ésta se tiene que aprender y construir en la interacción diaria con otras personas (Iglesias, 2012).

Se entiende entonces que la educación del alumnado debe ser más integral; para lo que es necesario ampliar los objetivos educativos para dar cabida a otras dimensiones de la persona incidiendo en el proceso de socialización de ciertos hábitos y valores (Sánchez, 2013).

Al respecto, la educación del siglo XXI, afirma la Comisión Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Se deben plantear objetivos educativos que incluyan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social abarcando cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social (Sánchez, 2013).

En pocas palabras, la escuela tiene una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierta forma determinan el modo de pensar y actuar de la gente, incluyendo las formas de relacionarse entre sí (Sánchez, 2013). De ahí la importancia de promover desde la tutoría, aspectos como la asertividad, la empatía, estrategias de comunicación y tolerancia a la frustración, dilemas morales, inteligencia emocional, y estrategias de negociación y mediación; tarea para la que sería importante que todo el personal docente se involucre, incluyendo a todos aquellos profesionales y especialistas que prestan su servicio en las instituciones educativas (García & Martínez, 2012).

La promoción del buentrato como modelo preventivo

Barudy (2003) afirma que existe suficiente material, resultado tanto de la observación clínica como de la investigación, como para poder afirmar que los buenos tratos durante la infancia son el principal factor de prevención de los comportamientos violentos.

Además de ello, esta intervención preventiva, respecto a la intervención terapéutica o reeducadora, cuenta con muchas ventajas, entre las que destacan (Ortega & Fernández, s.f.):

- A. La prevención es más económica, en todos los aspectos. Por muy costosa que sea la implantación de un proyecto anti-violencia de carácter preventivo, en términos de tiempo, formación docente, instrumentalización y evaluación, a partir de una situación no dañada; es más útil, ya que no se tratará tanto de restaurar el daño causado, sino de evitar que se provoque. Lo que se destruye, en el fenómeno de la violencia, es la personalidad misma de los implicados, y este daño no siempre es reversible.
- B. Tanto los instrumentos, como los recursos humanos preventivos son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa. La cultura de la institución escolar incluye recursos y formas de actuar que son más cercanos a la prevención que a la intervención terapéutica. Además, los objetivos son más estimulantes y más adecuados a la capacitación de los recursos humanos disponibles.
- C. La prevención es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida. Los beneficios se extienden a otros muchos aspectos, que se consideran objetivos de la institución educativa. Por ejemplo, un proyecto preventivo de mejora de la convivencia suele incidir en el bienestar del alumnado, del profesorado y de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Mejorar la convivencia implica, siempre, mejorar el rendimiento de los agentes humanos, en cualquiera de sus tareas.
- D. La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas. Lo que se intenta optimizar no está todavía destruido y, por tanto, la labor de reconstrucción no exige recursos muy especializados. Si la actuación es preventiva, puede ser incluida en la acción instructiva, tutorial u orientadora, por lo que no hay que abandonar ninguna de estas funciones para actuar contra ella.

Finalmente, la institución educativa es, por sí misma, un ámbito de atención social, que está mejor preparada para la actuación preventiva, que para cualquier otra. Los agentes educativos, profesorado y orientadores escolares, pero también padres y madres, asistentes sociales, entre otros, tienen la formación y el entrenamiento idóneo para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general. Pedirle a la institución educativa que sea terapéutica es, de alguna forma, desvirtuar su función educadora. Por ello es mejor prevenir que curar.

Investigaciones y propuestas de intervención clínica en el ámbito escolar

Como resultado de la importancia que tiene el que los niños desarrollen las herramientas necesarias para establecer relaciones de buentrato con los demás y consigo mismos, así como de la necesidad de que en dicho desarrollo no solo se impliquen los familiares sino también el profesorado y los profesionales que trabajan en este campo; desde hace algunos años se han realizado algunas investigaciones y propuestas de intervención clínica dirigidas a niños, dentro del ámbito escolar.

No obstante, algunas de ellas están abordadas desde supuestos diferentes, por ejemplo, desde las habilidades sociales. Esto es importante dado que, para su promoción, se proponen estrategias que se desprenden, principalmente, de las teorías del aprendizaje.

Como ejemplo de ello, se tiene la propuesta de intervención “Enseñando habilidades sociales en el aula” de la Facultad de Psicología de la UNAM, que retoma aspectos de la teoría del aprendizaje, con el objetivo de desarrollar y favorecer las habilidades sociales en población infantil (Flores & Ramos, 2013).

En este proyecto, se planteó trabajar habilidades para interacciones sociales básicas, como saludar, presentarse, pedir favores y ayudar; así como habilidades para relaciones de amistad y experiencias grupales, tales como expresar y recibir emociones, expresar opiniones, cooperar y compartir, e iniciar, mantener, y terminar conversaciones. Para la promoción de estas habilidades, se sugiere utilizar las siguientes técnicas: instrucción verbal, modelado, práctica de roleplaying y dar retroalimentación (Flores & Ramos, 2013).

Del mismo modo, Gil y León (1998) mencionan que las técnicas basadas en las teorías del aprendizaje son parte importante en una intervención de habilidades sociales; además, se

recalca la importancia que tiene el contexto escolar como escenario óptimo para el aprendizaje de éstas, por lo que es necesario tomarlo en cuenta y aprovecharlo de modo tal que constituya para los niños una oportunidad para crecer en todos los aspectos.

Por otro lado, dentro de las intervenciones que sí se han manejado desde la promoción del buentrato se encuentran aquellas que han empleado como método la terapia de rencuentro, en la que se hace uso de cuentos de sabiduría para ayudar a los niños en la identificación y expresión de sus emociones. Este modelo de trabajo ha mostrado una forma de intervención que fomenta el autoconocimiento, la autoestima y el buentrato para el logro de la salud emocional en los niños; además de que crea espacios de escucha emocional para así incidir en la convivencia entre pares y generar el respeto a las diferencias.

Por su parte, Alba, Guerras y Rodríguez (2007) mencionan en su libro “La magia de los buenos tratos” la importancia de promover aspectos emocionales dentro del aula, así como de reforzar las fortalezas de los niños para que puedan desarrollarse de manera satisfactoria y prevenir la presentación de conductas violentas. Asimismo, describen un programa que está dirigido a la población infantil, en el que sugieren abordar temas como: autonomía (en cuanto a la limpieza en la escuela y la responsabilidad de hacer sus tareas), expresión de sentimientos y emociones, valores y habilidades sociales.

Además de ello, resaltan la importancia de tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos que los niños tienen sobre el tema, con la finalidad de involucrarlos en el desarrollo de las sesiones y que su aprendizaje sea mayormente significativo. Finalmente, señalan que es necesario darles retroalimentación y hacer una síntesis de lo aprendido en cada sesión (Alba et al., 2007).

Asimismo, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, s.f.) es la primera institución gubernamental en México que desarrolla y propone una metodología y herramientas para el fomento de la cultura de buentrato en las familias, a fin de prevenir las conductas de riesgo asociadas a la violencia familiar, social y los malos tratos a la infancia y adolescencia, en coordinación con los DIF estatales y municipales. Por lo que, mediante de los departamentos de psicología se orienta tanto a los niños como a sus familias a través de concursos y talleres preventivos; además de que también dentro de su página web abren

acceso a información, actividades y orientación para conocer, aprender y practicar 12 maneras de relación y convivencia dentro de ambientes de armonía y seguridad, para la población en general.

Igualmente, el Gobierno del Distrito Federal (GDF, 2010) plantea una intervención integral para hacer frente al problema del maltrato e intimidación entre escolares. En el manual “Escuelas aprendiendo a convivir” se refiere a la escuela como un lugar en el que se pueden establecer estrategias para desarrollar y fortalecer comportamientos prosociales, que permitan a los niños vincularse en forma pacífica y respetuosa con los demás. Además de que también reportan varias líneas de acción llevadas a cabo con el fin de incrementar la calidad en la convivencia escolar en todos los niveles de educación básica; estas líneas de acción se implementaron tanto a la población estudiantil, como al personal docente de las mismas, y a los responsables de los cuidados y crianza de los niños.

Dentro de este manual se plantea que un enfoque mediante el cual se puede promover una educación para la paz, es el de la promoción del desarrollo de habilidades psicosociales. Por lo que varias de las líneas de acción que mencionan se basan en este enfoque; no obstante, para fines del presente trabajo, únicamente se hará referencia a la implementación de talleres (GDF, 2010).

Estos talleres abarcan un total de siete sesiones, en las que los contenidos implican una introducción al fenómeno del bullying; el desarrollo de habilidades como: la resolución creativa de conflictos, el manejo de emociones, la empatía y la asertividad; y, por último, participaciones para la prevención y atención de la no violencia, entre los alumnos. Para su realización, se reporta haber utilizado dinámicas expresivas bajo un enfoque lúdico y vivencial, así como técnicas artísticas como el teatro, el dibujo y la música. Las dinámicas fueron ajustadas en función de la población; es decir, alumnos, personal docente y/o responsables de la crianza de los niños (GDF, 2010).

Por último, cabe destacar que además de estas intervenciones clínicas que han sido aplicadas dentro de un contexto escolar, actualmente en México existen varias celebraciones que invitan a reflexionar y actuar a favor y en beneficio de los niños. Como

ejemplo de ello, se tiene que en el mes de noviembre, gracias a la Organización de las Naciones Unidas, existen las siguientes celebraciones:

- 16 de noviembre – Día Internacional para la Tolerancia,
- 19 de noviembre -Día Internacional para la prevención del Abuso contra los Niños,
- 19 de noviembre - Día Mundial sin Violencia hacia los Niños,
- 20 de noviembre - Día Mundial de la Infancia y,
- 20 de noviembre- Día Internacional de la Conmemoración de la Declaración de los Derechos de los Niños.

Premisa bajo la cual a partir del año 2012, una asociación civil en México denominada Sin Cera Ser, establece el mes de noviembre de cada año como el mes del buentrato a niños y adolescentes; con el objetivo de generar acciones de cuidado, atención, respeto y cumplimiento de los Derechos de los Niños (Verde por mí, 2012).

De esta manera, “Noviembre Morado, Mes del Buen Trato ¡Por la Infancia!” es una campaña de prevención y concientización social que busca eliminar los patrones de conducta, educación y relación violentas mediante el buentrato, promoviendo la práctica cotidiana del respeto, tolerancia, empatía y cordialidad, no solo en un ambiente escolar sino en todos los ámbitos donde una persona se desenvuelve. Es por ello que se involucra tanto a escuelas como a empresas, fundaciones, medios de comunicación, instituciones gubernamentales y la sociedad en general, en actividades que llevan a practicar el buentrato como única forma de relación, comunicación y educación aceptada, para transformar los patrones de violencia social que, hoy en día, ya se han normalizado (Olavarrieta, 2015).

Finalmente, todas estas propuestas de intervenciones, siendo sólo algunas de todas las existentes, tienen un objetivo en común: llevar a cabo diferentes acciones que promuevan en los niños el desarrollo de habilidades que les permitan establecer relaciones basadas en el respeto y, con ello, prevenir el maltrato.

Después de todo, como señala García (2012) se trata de implementar una autentica cultura de buentrato que haga posible que las necesidades de los niños se vean satisfechas para que puedan desarrollarse y alcanzar la madurez integrándose a la vida adulta de una forma sana, constructiva y feliz.

Sin embargo, retomando lo que Barraza (2003) señala respecto a que no es lo mismo tratar bien a un niño pequeño que a un joven de 14 años, dado que tanto sus necesidades como su conducta van cambiando a medida que éstos van creciendo; resulta importante considerar la etapa de desarrollo en la cual se desea intervenir. Es por ello que en el siguiente capítulo se abordan aquellos cambios y características presentes en la etapa de la niñez tardía; la cual cuenta con las potencialidades necesarias para trabajar los principios básicos en los que se fundamenta la cultura de buentrato.

NIÑEZ TARDÍA



Desde su nacimiento, el ser humano aprende pautas de conducta y comportamiento mediante su interacción con el medio ambiente y de las relaciones que tiene con otras personas. En los primeros años de vida, el cerebro tiene una mayor plasticidad¹ por lo que es mucho más fácil el aprendizaje; sin embargo, conforme vamos creciendo aumenta la dificultad para aprender nuevas cosas, dado que dicha plasticidad va disminuyendo. Por esa razón, cuanto más temprana se lleve a cabo una intervención, más fácilmente permanecerá un aprendizaje, el cual, con el paso del tiempo, dificultará la adquisición de otros aprendizajes alternativos. No obstante, existen determinados temas que requieren de etapas específicas para trabajarlos, ya que es necesario contar con ciertas potencialidades para comprenderlos críticamente y enjuiciarlos mediante el razonamiento (Investigaciones y Programas Educativos S.L. [I.P.E.], 2011).

Con la intención de organizar y comprender el desarrollo de la vida de las personas, éste ha sido comúnmente descrito y dividido en diferentes etapas (Santrock, 2006). La clasificación más utilizada implica la siguiente secuencia: estadio prenatal, infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez (López, 2015). No obstante, esta división se trata únicamente de un constructo social, es decir, “un concepto o práctica que parecería natural y obvio para quienes lo aprueban, pero que en realidad es una invención de una cultura o sociedad particular” (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 6). Por lo tanto, la división de este proceso, no es algo establecido, absoluto e inflexible; que implique que todos los individuos que estén dentro de un rango de edad, presentarán, invariablemente, las características consideradas como propias del mismo. Sin embargo, el contemplar el desarrollo a partir de etapas, permite tener cierta orientación respecto a qué características son las esperadas en una persona de acuerdo a su edad (Papalia et al., 2010).

Debido a que la etapa de la infancia es aquella en la que se enfoca el presente trabajo; es importante señalar que su concepción depende del contexto cultural de la época; motivo por el cual ha tenido diferentes apreciaciones a lo largo de la historia (Jaramillo, 2007).

¹ Capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de su vida, como reacción a la diversidad del entorno (CogniFit, s.f.).

Ariés (1973, citado en Albarello & Manzione, 2015) sostiene que en el periodo comprendido entre los siglos XVI y XVII se le atribuía a la infancia características tales como la de un ser inacabado, carente, sin autonomía moral y limitado en su racionalidad; que para llegar a ser adulto necesita del amor, de la protección, de la guía y orientación. No obstante, hoy en día estas características se plantean de manera distinta, es decir, se reconoce a la infancia como un periodo de inmadurez, inocencia, dependencia y vulnerabilidad, en el sentido de que cuando una persona está dentro de dicho momento, aún depende de los demás para poder crecer y desarrollarse (Walzer, 2012).

Del mismo modo, la concepción pedagógica moderna de la infancia, llega a definir a ésta como un período de tiempo, en la vida de los sujetos, destinado al aprendizaje de aquellas competencias que le permitirán incorporarse a la sociedad según el modelo de hombre forjado por ella (Albarello & Manzione, 2015). Mientras que, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005) señala que, en general, es un periodo de vida en el que los niños deben recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos, que les provea un ambiente en el que puedan crecer, jugar y desarrollarse.

Esta etapa, por lo general, se ubica desde el nacimiento del niño hasta cuando éste llega a los 12 años aproximadamente, ya que posteriormente dará inicio la etapa de la adolescencia. Asimismo, dentro de ella se han identificado distintas fases por las que va pasando el niño, conforme a su desarrollo. Al respecto se obtienen la siguiente clasificación (Flores, 1998):

- Lactancia: comprende todo el primer año de vida,
- Primera infancia: comprendida entre el primer año y los tres años de edad del niño,
- Segunda infancia: va de los tres a los seis años aproximadamente y,
- Tercera infancia: abarca de los siete a los doce años de edad.

Cabe señalar que esta última fase es dividida por algunos autores en: niñez intermedia (7 a 9 años) y niñez tardía (10 a 12 años) (Santrock, 2007). Por lo que, para fines de este trabajo, únicamente se hará referencia a esta última subdivisión; es decir, al periodo de desarrollo también conocido como preadolescencia (Prado, 1998).

Asimismo, únicamente se abordarán aquellos cambios y características presentes en la etapa de la niñez tardía dentro de los siguientes tres ámbitos principales: el físico, el cognitivo y el psicosocial; que aunque se abordan de forma separada, son ámbitos interrelacionados (Papalia et al., 2010).

Desarrollo físico

El desarrollo físico implica aspectos tales como el crecimiento del cuerpo, el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motrices y la salud (Papalia et al., 2010). Sin embargo, para fines de este trabajo se dará mayor énfasis a aquellas características que aluden al crecimiento del cuerpo, dadas sus implicaciones psicológicas.

La niñez tardía, al encontrarse próxima a la etapa de la adolescencia, se caracteriza por dos cambios significativos en el desarrollo físico; éstos son: el crecimiento acelerado y el comienzo de la pubertad; es decir, el punto de vida en que el individuo alcanza la madurez sexual (Shaffer, 2007) y presenta cambios tanto físicos como en su forma de relacionarse (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002, citado en UNESCO, 2010).

El término crecimiento acelerado, hace referencia al aumento rápido en estatura y peso. Generalmente, las niñas entran en el crecimiento acelerado a los 10 ½ años de edad, aproximadamente; alcanzando un índice de crecimiento máximo a los 12 años, y regresando a una tasa más lenta entre los 13 y 13 ½ años. Los niños, por su parte, se rezagan respecto a las niñas por 2 o 3 años; y, generalmente, este crecimiento acelerado comienza a los 13 años de edad, alcanzando su máximo a los 14, y regresando a una tasa más gradual a los 16 (Tanner, 1981, citado en Shaffer, 2007).

Por otra parte, respecto al segundo cambio significativo, la maduración sexual comienza alrededor de los 9 o 10 años de edad en la mayoría de las niñas; mientras que en los niños se presenta unos años después, comenzando aproximadamente a los 11 y 12 años de edad (Herman-Giddens et al., 1997, citados en Shaffer, 2007). Los cambios que se presentan en ellas son el ensanchamiento de las caderas, la maduración de sus órganos sexuales, la aparición del vello púbico y la acumulación de tejido adiposo alrededor de los pezones, formando pequeños brotes de senos. A diferencia de los hombres, quienes presentan

ensanchamiento de los hombros, agrandamiento de los testículos y la aparición del vello púbico.

Tanto los cambios físicos como los cambios relacionados al desarrollo sexual que ocurren en esta etapa, resultan importantes por los efectos psicológicos que implican. Por ejemplo, Pozzi y Valdés (2008) señalan que con estos cambios es posible que los niños se sientan incómodos, torpes, extraños, avergonzados e inconformes; sentimientos que les pueden dificultar adaptarse a las modificaciones que va teniendo su cuerpo. Lo que a su vez va a influir en la manera en la que se comporten y se relacionen con los demás, ya que pueden llegar a reaccionar de maneras inesperadas, manifestar alteraciones bruscas de humor y/o adoptar una actitud que se caracterice por llevar la contra.

No obstante, hay que tomar en cuenta que en función de la cultura en la que los niños se desarrollen, esta etapa representará y se vivirá de manera diferente. Por ejemplo, hay culturas en las que, para los niños estos cambios pueden simbolizar el inicio de una etapa de mayor libertad, movilidad y oportunidades sociales; mientras que para las niñas puede marcar el final de su movilidad y el proceso de escolarización, dando comienzo a la vida adulta, en la que el matrimonio y la crianza de hijos son las únicas posibilidades abiertas para ellas en el futuro (UNESCO, 2010).

En el caso particular de la cultura occidental, se ha encontrado que cuando las niñas comienzan a presentar cambios, tienen cierta expectativa de ser consideradas atractivas. Motivo por el que cuando estos cambios son congruentes con el ideal femenino, generalmente, los aceptan de forma positiva. No obstante, también puede surgir cierta preocupación si el crecimiento trae consigo un aumento de peso considerado por ellas como “engordar”, por lo que pueden tratar de compensar lo que perciben como defectos físicos, adquiriendo posturas desgarbadas, usando zapatos bajos o probando dietas. En cambio los niños, a pesar de que también esperan ser altos, con mucho vello y guapos, y pueden preocuparse por los aspectos físicos que se centran en proezas físicas y atléticas; suelen percibir sus imágenes corporales de manera más positiva que las mujeres (Shaffer, 2007).

Finalmente, aunque los cambios mencionados, tanto para hombres como para mujeres, se presentan en las edades promedio a las que también ya se hizo referencia; es importante no

perder de vista que existen diferencias individuales, por lo que es posible que en algunos niños se presenten los cambios propios de la maduración física y sexual a una edad más temprana, o, por el contrario, a una edad más tardía (Shaffer, 2007); debido a que en ello intervienen de manera conjunta factores como el nivel de actividad, el ejercicio, la alimentación y los factores genéticos (Craig & Baucum, 2009).

Desarrollo motor

En esta etapa, el niño perfecciona sus habilidades motoras y se vuelve más independiente. Es decir, a medida que pasan los años de la educación primaria, los niños adquieren mayor dominio sobre los movimientos controlados y propositivos (Craig & Baucum, 2009), por lo que ya pueden permanecer sentados y atender durante periodos de tiempo cada vez más largos. No obstante, a estas edades los niños aún están lejos de haber alcanzado la madurez física, por lo que necesitan llevar una vida activa, ya que esto resulta esencial para que perfeccionen ciertas destrezas; además de que les es más fatigoso permanecer sentados durante largos periodos que correr, saltar o montar en bicicleta (Santrock, 2006). Todo ello se ve reflejado en su interés por los deportes y por acrobacias temerarias, las que ejecutan en forma rítmica y con relativamente pocos errores mecánicos (Craig & Baucum, 2009).

De igual manera, en la niñez tardía es cuando las actividades que implican patadas, forcejeos, luchas, volteretas y persecuciones, alcanzan su punto más alto; contribuyendo a mejorar tanto la agilidad de los niños como su competencia social (Bjorklund & Pellegrini, 2002, citados en Papalia et al., 2010). Por tanto, uno de los principios básicos aplicables durante la educación primaria es que las actividades deben ser, sobre todo, activas (Santrock, 2006).

Desarrollo psicosexual

Freud denominó a la niñez tardía como el periodo de latencia del desarrollo psicosexual, un periodo de relativa calma sexual entre la turbulencia de la segunda infancia y lo tormentoso de la adolescencia (Papalia et al., 2010).

No obstante, cabe recordar aquí que el rango de edad correspondiente al periodo de latencia, es muy amplio; por lo que, Urribarri (2008) alude, de manera más específica, a la existencia de dos momentos diferentes dentro del mismo; es decir, habla de la primera

latencia o latencia temprana, por un lado; y de la segunda latencia o latencia tardía, por otro; siendo la edad de cambio de una a otra, aproximadamente a los 8 años.

Este periodo resulta importante por las características psicológicas y sociales que implica; sin embargo, se le ha dado poca importancia, ya que generalmente se le define en un sentido negativo, es decir, a partir de aquello que deja de ocurrir durante el mismo; por ejemplo, las conductas sexuales manifiestas y la suspensión del desarrollo de la sexualidad. No obstante, en este periodo surgen cambios en la organización y el funcionamiento del aparato psíquico que repercuten de manera importante la vida de los niños (Urribarri, 2008).

Al respecto, Freud señala que para esta época los jovencitos han resuelto el conflicto de Edipo², adoptando papeles de género y desarrollando un Superyó que mantiene al Ello bajo control; por lo que los niños pueden llegar a ser socializados rápidamente, desarrollar habilidades y aprender sobre ellos y la sociedad (Papalia et al., 2010).

Sin embargo, Urribarri (2008) menciona que dada esta aparición del Superyó, el orden intrapsíquico del niño al inicio, es decir, en la latencia temprana, se va a caracterizar por su fragilidad; la cual surgirá a partir de los intentos del Yo para controlar lo pulsional, así como de limitar la descarga poniendo en marcha mecanismos al fin de la sublimación.

Asimismo, dada la utilización del mecanismo de represión por el Yo del niño, se presenta lo que Urribarri (2008) menciona como la “amnesia infantil”; en la que experimenta una sensación de perplejidad ante una pérdida de referencias respecto de sí, lo que, a su vez, genera un sentimiento de inadecuación, incomodidad y angustia.

Además de ello, el niño puede experimentar una ambivalencia ante los mandatos del Superyó; es decir, su comportamiento puede oscilar entre el acatamiento y la rebeldía, lo que se relaciona con la dificultad que pueden presentar para aceptar normas y para adecuarse a prohibiciones e incorporarlas (Urribarri, 2008).

Sin embargo, en la medida en la que el niño pueda encontrar vías que faciliten la descarga de lo pulsional a través de metas aceptables, su Yo no tendrá que desgastarse en poner en

² Los niños acaban identificándose con el progenitor del mismo sexo, en una especie de solidaria convivencia, en la que éste se vuelve un modelo para ellos (Santrock, 2006).

marcha mecanismos defensivos y esa energía podrá utilizarla para tratar de armonizar con los mandatos del Superyó. En ese sentido, la escuela tiene un papel importante, ya que, si bien refuerza el mandato represivo; también prescribe ciertas actividades y propone vías de descarga alternativas (Urribarri, 2008).

De esta manera, se tiene que el niño en los últimos años del periodo de latencia, o bien, el latente tardío se caracteriza por una mayor fluidez, autonomía, continuidad y equilibrio de la conducta; así como por una progresiva operancia del principio de realidad. Asimismo, se amplía el distanciamiento de los padres y lo familiar, además de que adquiere mayor importancia el grupo de pares (Urribarri, 2008).

No obstante, al acercarse los niños a la pubertad, esta estabilidad en la organización psíquica se verá afectada. Con relación a ello, Urribarri (2008) menciona que en la etapa de transición de la latencia tardía a la adolescencia, los niños pueden experimentar un sentimiento de angustia y desasosiego a partir de la sensación de que algo les pasa, y de no saber qué es. Asimismo, en cuanto a manifestaciones conductuales, se suele presentar un incremento en la motricidad y pérdida de concentración; lo que se ve reflejado en la escuela, lugar donde se produce una inversión de lo que se logra en los primeros años de escolaridad, ya que los niños se pueden distraer fácilmente, mantener charlas entre sí y hacer comentarios fuera de tema; además de que suelen cambiar conductas e intereses.

Por último, y a partir de todo esto, se resalta la importancia que tiene esta etapa dadas las inseguridades, inquietudes, desequilibrios y angustias que el niño experimenta, principalmente “por la pujanza pulsional que jaquea el precario equilibrio de su aparato psíquico en la búsqueda de descarga” (Urribarri, 2008; pg. 99).

Desarrollo cognitivo

Piaget (1991) hace referencia al desarrollo cognitivo como un proceso de equilibrio, en el cual el niño va pasando de manera progresiva por diferentes etapas que implican nuevas formas de organización mental y que le garantizan un equilibrio cada vez más estable. Asimismo, señala que se trata de un proceso que cuenta con la intervención de tres factores más: la maduración biológica, la experiencia sobre los objetos y la interacción social que va

teniendo el individuo a lo largo del tiempo. Como resultado de ello, el autor distingue los siguientes cuatro estadios:

- Estadio sensorio-motriz: se trata de una etapa que antecede al lenguaje y comprende desde el nacimiento hasta los 24 meses aproximadamente.
- Estadio preoperatorio: comienza con la representación alrededor de los 18 o 24 meses y continúa hasta los 6 o 7 años aproximadamente.
- Estadio operatorio concreto: se extiende de los 6 o 7 años de edad hasta los 12 años aproximadamente.
- Estadio operatorio formal: caracteriza el pensamiento adolescente y adulto.

De acuerdo a Piaget (1991) el niño de la niñez tardía se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, por lo que ya cuenta con la capacidad para guiarse por principios lógicos y para mantener un diálogo interiorizado. Estas capacidades, a diferencia de la segunda infancia, permiten que ya no actúe en función de creencias inmediatas, sino que emplee dicha conducta de reflexión, para pensar antes de emitir algún comportamiento.

Aunado a ello, el niño poco a poco va dejando atrás su egocentrismo, dando paso a la característica global propia de la inteligencia operatoria, la descentración. Esta capacidad lo que permite es seguir las transformaciones de la realidad a través de todos los caminos posibles, puesto que, en esta etapa, el niño ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocia estos últimos para coordinarlos (Piaget, 1991); lo que, como se verá más adelante, tiene importantes implicaciones en el desarrollo moral y psicosocial de la niñez tardía.

Asimismo, utiliza operaciones mentales internas (pensamientos) para resolver problemas situados en el aquí y ahora. Esto significa que puede realizar muchas tareas de un grado más alto de lo que podía en la etapa anterior. Por ejemplo (Papalia et al., 2010):

- Clasifica objetos agrupándolos en categorías; esto puede ser en función de semejanzas y diferencias; o bien, a través de un criterio elegido.
- Ordena elementos de acuerdo con una dimensión particular (p. ej. creciente o decreciente).
- Trabaja con números tanto cardinales como ordinales.

- Entiende conceptos de tiempo y espacio.
- Distingue entre realidad y fantasía.
- Entiende el principio de conservación³.

Sin embargo, dichas múltiples operaciones nacientes aún se encuentran limitadas a situaciones reales presentes, ya que solamente hacen referencia a objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente bajo forma de proposiciones (Piaget, 2005). La capacidad para pensar en forma abstracta, que caracteriza el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo según Piaget, no ocurre sino hasta la adolescencia (Papalia et al., 2010).

Desarrollo moral

Debido a que con los años los niños se van haciendo menos egocéntricos y van desarrollando capacidades como la toma de perspectivas ajenas y la comprensión de las normas que la sociedad establece; en la niñez tardía se hace posible el desarrollo moral (Acosta & Arguelles, 2009). Este desarrollo supone tanto la comprensión de las normas sociales como la toma de decisiones respecto del bien y el mal, las cuales consisten en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos (Craig & Baucum, 2009).

Al respecto, Marchesi (1999) hace referencia a dos concepciones del desarrollo moral. Por un lado, está aquella que se sustenta dentro de la teoría del aprendizaje social; y por la otra parte, se encuentra la concepción constructivista.

La primera concepción define al desarrollo moral como un proceso de internalización de las normas y prohibiciones socialmente aceptadas, las cuales son transmitidas por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes. Asimismo, considera que no se produce una progresión evolutiva regular y homogénea en los distintos componentes del desarrollo moral; y que, como cualquier conducta, se aprende mediante la experimentación de las consecuencias de la propia conducta, o bien, de la observación de la conducta de otros y de sus consecuencias (Marchesi, 1999).

Además, se hace alusión a lo señalado por Bandura (1963, citado en Marchesi, 1999) respecto a la existencia de una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral, en

³ Capacidad para reconocer que la cantidad de algo permanece igual, aún si la materia es alterada, siempre y cuando no se le quite ni se le agregue algo (Papalia et al., 2010).

donde el niño pasa progresivamente del control de su conducta, por las sanciones externas, a un control interno y simbólico. De igual forma, éste no refiere la existencia de estadios morales uniformes en el desarrollo moral, ya que las condiciones del aprendizaje social son demasiado variadas para poder establecer una uniformidad en los atributos morales y en los cambios que se producen en ellos.

Mientras tanto, la concepción constructivista, concibe el progreso del desarrollo moral como la elaboración de juicios universales de lo bueno y lo malo. De acuerdo a esta concepción, el desarrollo moral implica la adquisición de principios autónomos de justicia, la cual es fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los niños (Marchesi, 1999).

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, dos de los teóricos más influyentes en el desarrollo del razonamiento moral, son representantes de esta concepción y no consideran que los niños formen sistemas evolutivos diferentes, sino que consideran a la moralidad como parte de la misma secuencia del desarrollo (Marchesi, 1999). De esta manera, sostienen que los niños pueden emitir juicios morales sólidos, una vez alcanzado un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva para ver las cosas como las vería otra persona (Acosta & Arguelles, 2009).

Piaget (1932, citado en Papalia, Olds & Feldman, 2001) pensaba que el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas principales (Tabla 1), las cuales coinciden aproximadamente con la etapa preoperacional y la concreta del desarrollo cognoscitivo.

Tabla 1

Las dos etapas del desarrollo moral, según Piaget

	ETAPA I (PREOPERATORIO)	ETAPA II (OPERATORIO CONCRETO)
PUNTO DE VISTA	EL NIÑO VE UN ACTO COMO TOTALMENTE CORRECTO O INCORRECTO Y PIENSA QUE TODO EL MUNDO LO VE DE LA MISMA FORMA. LOS NIÑOS NO PUEDEN PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO.	LOS NIÑOS PUEDEN PONERSE EN EL LUGAR DE OTROS. NO SON DOGMÁTICOS EN SUS JUICIOS, SINO QUE VEN QUE ES POSIBLE MÁS DE UN PUNTO DE VISTA.
INTENCIÓN	EL NIÑO JUZGA LOS ACTOS EN TÉRMINOS DE CONSECUENCIAS FÍSICAS.	EL NIÑO JUZGA LOS ACTOS POR LAS INTENCIONES, NO POR LAS CONSECUENCIAS.

	ETAPA I (PREOPERATORIO)	ETAPA II (OPERATORIO CONCRETO)
REGLAS	EL NIÑO LAS OBEDECE PORQUE SON SAGRADAS E INALTERABLES.	EL NIÑO RECONOCE QUE LAS REGLAS SON HECHAS POR LA GENTE Y QUE TANTO LA GENTE COMO ELLOS PUEDEN CAMBIARLAS.
CASTIGO	FAVORECEN EL CASTIGO SEVERO. UN ACTO ES MALO SI OBTIENE CASTIGO.	EL NIÑO FAVORECE EL CASTIGO SUAVE QUE COMPENSA A LA VÍCTIMA Y AYUDA AL CULPABLE A RECONOCER PORQUÉ UN ACTO ES INCORRECTO, LLEVÁNDOLO ASÍ A CORREGIRSE.

Retomado de Papalia et al. (2001). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.

Como se puede observar, en la primera etapa, llamada también la moralidad de la prohibición o moralidad heterónoma, los pequeños tienen una idea estricta sobre los conceptos morales. Es decir, al ser egocéntricos, no pueden imaginarse más de una forma de ver un asunto moral. Ellos creen que las reglas no pueden ser cambiadas, que la conducta es correcta o es incorrecta y que cualquier ofensa merece un castigo severo; a menos que, ellos sean los ofensores (Papalia et al., 2001).

En cambio, la segunda etapa, llamada la moralidad de cooperación o moralidad autónoma, se caracteriza por la flexibilidad moral. A medida que los niños maduran e interactúan con otras personas, piensan de una manera menos egocéntrica. Entran en contacto con una creciente y amplia gama de puntos de vista, muchos de los cuales contradicen lo que han aprendido en casa. Concluyen entonces, que no hay un patrón de moral absoluto e inmodificable, sino que la gente puede formular sus propios códigos de lo correcto e incorrecto. En este momento pueden hacerse juicios más sutiles de conducta, teniendo en cuenta las intenciones que hay detrás de esa conducta y aplicando el castigo de una manera más acertada. Ya están en vías de formular su propio código moral (Papalia et al., 2001).

En pocas palabras, según Piaget, los niños de más edad evalúan las intenciones de un individuo, ya que consideran que las reglas pueden cambiarse y son conscientes de que el castigo no siempre es el resultado de una acción errónea (Santrock, 2007).

No obstante, tiempo después, Lawrence Kohlberg propone otro importante enfoque del desarrollo moral, pues consideró que los estadios de Piaget no son los únicos factores que

influyen en este desarrollo. Así, Kohlberg se centró principalmente en la importancia de las oportunidades para tomar la perspectiva de otros y en la experimentación de los conflictos que surgen entre el estado concreto de pensamiento moral de un individuo y los rozamientos de otras personas que se encuentran en una fase más avanzada; proponiendo de esta manera las siguientes etapas, cada una dividida en dos estadios (Santrock, 2007):

- Nivel I, Razonamiento preconventional: de los 4 a los 10 años.
- Nivel II, Razonamiento convencional: de los 10 a los 13 años.
- Nivel III, Razonamiento postconvencional: de los 13 años en adelante.

Para Kohlberg, estos niveles y estadios se producen de forma consecutiva y están relacionados con la edad (Santrock, 2007). No obstante, observó que también se encuentran fuertemente influidos por la educación (Carroll & Rest, 1982; Lickona, 1973, citados en Papalia et al., 2010), ya que un factor de gran importancia para entender el desarrollo moral es la interiorización, esto es, el cambio en el desarrollo que se produce al pasar de un comportamiento controlado externamente a otro controlado por normas y principios internos. Con el desarrollo, los pensamientos morales de los niños y los adolescentes se interiorizan cada vez más.

En relación con dicha clasificación, la niñez tardía se encuentra ubicada en el nivel II donde, a grandes rasgos, ahora los niños quieren agrandar y ayudar a otras personas, y ser considerados “buenos” por gente cuya opinión es importante para ellos. De igual manera, pese a que aún observan los estándares de otros, han llegado a internalizar algunos de éstos; lo que les permite asumir el papel de figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es buena, según estos estándares (Papalia et al., 2010).

A manera de desglose, el nivel II se divide de la siguiente forma:

- Estadio 3. Los niños pueden juzgar las intenciones de otras personas y desarrollar sus propias ideas sobre lo que es una buena persona. Evalúan un acto de acuerdo con el motivo que hay detrás de él o con la persona que lo hizo y toman en cuenta las circunstancias (Papalia et al., 2010). En esta etapa, comienzan a valorar la confianza como la base para plantear juicios morales. Asimismo, suelen adoptar los

principios morales de sus padres, con el propósito de que éstos los consideren “un buen niño” o “una buena niña” (Santrock, 2007).

- Estadio 4. Está relacionado con la moralidad de los sistemas sociales. En esta etapa, los juicios morales se basan en la comprensión del orden social, la ley, la justicia y los deberes. Por ejemplo, los niños pueden afirmar que, para que una comunidad funcione de forma efectiva, es necesario que la protejan leyes que todos los miembros deben cumplir (Santrock, 2007). Asimismo, consideran un acto siempre malo cuando éste viola las reglas y perjudica a otros, independientemente del motivo o de las circunstancias (Papalia et al., 2010).

Por otro lado, se tiene la teoría de Selman, la cual fue inspirada tanto por Piaget como por Kohlberg. En ella, el autor lleva este concepto más lejos, sosteniendo que el desarrollo moral está ligado al “desempeño de un papel” (Acosta & Arguelles, 2009).

Al examinar la progresión desde el pensamiento egocéntrico hasta el pensamiento moral, Selman (1973, citado en Craig & Baucum, 2009) consideró el desempeño de un papel como la capacidad de asumir el punto de vista de otra persona. Ya que la moralidad implica la consideración del bienestar de otros, es razonable suponer que el aumento en la capacidad para imaginar cómo piensan y sienten los demás, debe estar relacionado con la capacidad para formarse juicios morales. Por todo esto, dividió el desarrollo del desempeño de un papel en las siguientes cinco etapas, numeradas del 0 al 4:

- Etapa 0: aproximadamente de los 4 a los 6 años de edad.
- Etapa 1: aproximadamente entre los 6 y los 8 años.
- Etapa 2: desde los 8 hasta los 10 años.
- Etapa 3: de los 10 a los 12 años.
- Etapa 4: desde la adolescencia o etapas posteriores a ésta.

De acuerdo al autor, la niñez tardía se ubica en la etapa 3, dentro de la cual los niños ya pueden imaginar la perspectiva de una tercera persona, tomando en cuenta varios puntos de vista diferentes (Craig & Baucum, 2009).

Desarrollo psicosocial

El desarrollo psicosocial implica aspectos tales como la personalidad, las emociones y las relaciones sociales; los cuales tienen lugar gracias al desarrollo cognitivo de la niñez tardía, ya que éste permite a los niños desarrollar conceptos más complejos de sí mismos y mejorar la comprensión y el control emocional (Papalia et al., 2010). Es por ello que, a continuación se describen estos aspectos, dividiéndolos en los siguientes tres subtemas: desarrollo del autoconcepto, desarrollo emocional y desarrollo social.

Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto es una construcción social y cognitiva propia del individuo; a partir de la que se define a sí mismo, usando una combinación de atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores que lo representan y lo hacen diferente a los demás; tomando como base la interacción con su entorno y las experiencias tanto positivas como negativas que internaliza (Kostelnik, Phipps, Soderman & Gregory, 2009; Loperena, 2008).

En cuanto a la construcción social del autoconcepto, se sabe que los padres y la familia al ser el primer contacto que los niños tienen; juegan un papel importante en la manera en la que los niños van construyendo el concepto de sí mismos. Esto es explicado más específicamente por Dantagnan et al. (1993; citados en Barudy & Dantagnan, 2005); quienes señalan que la manera en la que un padre o madre comunica al niño lo que piensa y siente respecto a él, tendrá un impacto significativo en la manera en la que el niño se concibe a sí mismo; ya que éste internaliza aquello que le comunican, de manera que puede llegar a sentir por sí mismo lo que otros sienten respecto a él.

No obstante, a medida que los niños van creciendo, esta información es también recibida por otras personas significativas, como los profesores, los compañeros y los amigos (Barudy & Dantagnan, 2005). Quienes, a través de las conversaciones cotidianas, también les transmiten las ideas y creencias del Yo ideal; el cual posteriormente compararán con su Yo verdadero, juzgándose a sí mismos en la medida en que son capaces de alcanzar estos estándares y expectativas sociales (Papalia et al., 2010). Es por ello que, los niños ya no piensan acerca de lo que hacen o no hacen en términos absolutos, sino acerca de lo que puede hacer en comparación con otros (Santrock, 2006).

Por otra parte, en cuanto a la parte cognitiva del autoconcepto, se tiene que ésta comienza en una forma muy concreta, para después modificarse en una forma más abstracta; lo que es facilitado por la madurez cognoscitiva, la experiencia social y la adquisición del lenguaje (Kostelnik et al., 2009).

Al respecto, Marchesi (1999) señala cuatro dimensiones que se han considerado como constituyentes del conocimiento del sí mismo: la dimensión física, la activa, la social y la psicológica; a las cuales, se les dará una importancia diferente en función de la edad.

De esta manera, se tiene que aproximadamente hasta los 8 años, la concepción que los niños tienen de sí mismos, se caracteriza por referir cosas relacionadas al aspecto físico y al activo; es decir, se diferencian de los demás a partir de sus características corporales y por las actividades que realizan. Posteriormente, a partir de los 9 años, la concepción del sí mismo se caracteriza por incluir aspectos de la dimensión psíquica y la social. Por tanto, en esa edad, los niños identifican en sí mismos, y también en los demás, conceptos cada vez más amplios y específicos de sus diferentes aspectos del Yo (Papalia et al., 2010). Asimismo, comienzan a distinguirse de los demás aludiendo a características tales como los pensamientos y los afectos individuales (Marchesi, 1999); conocimiento del cual echan mano para comportarse de manera congruente, esperando lo mismo de los demás (Craig & Baucum, 2009).

Finalmente, cabe destacar que el grado de estabilidad del autoconcepto desempeña un papel central en la organización de la personalidad del niño. Es decir, una alta estabilidad en la percepción de sí mismo permite el desarrollo de rasgos positivos como la capacidad de evaluarse de forma realista, tener confianza en sí mismo y una autoestima elevada. De lo contrario, el niño desarrolla inferioridad, incapacidad, inseguridad y carencia de confianza en sí mismo; además, puede tener malas adaptaciones personales y sociales (Barudy & Dantagnan, 2005).

Desarrollo emocional

Desde la etapa preescolar se observa un aumento en la capacidad que los niños tienen para hablar sobre sus propias emociones y sobre las de los demás (Santrock, 2007). No obstante, a medida que crecen, toman mayor conciencia de ello; de tal manera que pueden llegar a

regular o controlar mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros (Papalia et al., 2010).

Durante la niñez tardía, es común que tengan conciencia de los sentimientos de vergüenza y orgullo, así como una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza; emociones que a su vez, influyen en la opinión que tienen de sí mismos (Papalia et al., 2010).

De igual manera, en esta etapa los niños aprenden qué les hace irritarse, sentir temor o tristeza y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones; comprendiendo que se puede experimentar una emoción concreta en una situación determinada (Santrock, 2007). Del mismo modo, aprenden a comportarse en consecuencia a ello, ya que toman conciencia de las reglas de su cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable (Papalia et al., 2010).

La autorregulación emocional implica un esfuerzo (voluntario) por influir en las emociones, la atención y la conducta. Los niños con poco control voluntario se muestran muy irritados o frustrados cuando se les interrumpe o se les pide hacer algo que desean; a diferencia de los niños con un elevado control voluntario, quienes pueden contener el impulso a mostrar emociones negativas en momentos inapropiados. El control voluntario puede estar fundado en el temperamento, pero por lo general aumenta con la edad. Poco control voluntario puede predecir problemas de conducta posteriores (Papalia et al., 2010).

También, los niños tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta prosocial. Es más probable que los que poseen alta autoestima se ofrezcan para ayudar a quienes son menos afortunados que ellos, y ese ofrecimiento, a su vez, ayuda a construir la autoestima. Los niños prosociales suelen desempeñarse de manera apropiada en las situaciones sociales, estar relativamente libres de emociones negativas y afrontar los problemas de modo constructivo (Papalia et al., 2010).

Aprender a gestionar el estrés es una parte importante de la vida emocional. Con los años, los niños se muestran capaces de evaluar con mayor precisión una situación estresante y de determinar el grado de control que ejercen en ella. En los casos en los que no ejercen ningún tipo de control pueden, además, usar estrategias orientadas hacia la cognición, una

capacidad que no suelen mostrar los niños de menor edad. Por ejemplo, dirigir de forma intencionada sus pensamientos hacia algo que causa menos tensión (Santrock, 2007).

Ahora, en la niñez tardía, el niño puede hacer más cosas de las que podía como preescolar y, en efecto, las hace, y está relacionado con más gente. Empieza a regular su conducta no sólo para conseguir lo que necesita y desea (como lo hacía antes), sino también, para satisfacer las necesidades y deseos de otras personas (Papalia et al., 2010).

Los padres que reconocen los sentimientos de aflicción de sus hijos y los ayudan a enfocarse en resolver la raíz del problema estimulan la empatía, el desarrollo prosocial y las habilidades sociales (Papalia et al., 2010).

Desarrollo social

Como ya se mencionó, el desarrollo de las capacidades cognitivas que se produce en la niñez tardía influye en la comprensión que los niños tienen sobre el mundo social. En este rango de edad, evoluciona la comprensión que se tiene tanto de las personas con quienes viven como de sí mismos, así como las relaciones que les ligan (Padilla & González, 2004).

Para entender el desarrollo social del niño se deben considerar la cultura, el status socioeconómico de las familias y los estilos parentales que predominan en éstas; ya que los niños al ser el resultado de la interacción de estas fuentes sociales, pueden desarrollar características de comportamiento social muy diferentes, aun y cuando se encuentren dentro del mismo rango de edad. No obstante, pese a ello, sí existen algunas formas de conducta social que son características de ciertas etapas del ciclo vital (Rice, 1997).

En la niñez tardía, los niños pasan cada vez más tiempo relacionándose con amigos y compañeros (Santrock, 2007). Sin embargo, éstos prefieren jugar con niños de su mismo sexo, encontrándose en la etapa de la homosociabilidad; la que está relacionada con la existencia de cierto antagonismo entre los sexos (Rice, 1997).

En esta etapa, es cuando los niños empiezan a formar grupos de juego, pandillas de barrio y sociedades secretas. Estos grupos surgen de la necesidad de independizarse de los padres y estar con los compañeros. Por lo general, los niños forman sus pandillas y las niñas sus clubes sociales, siguiendo de esta manera la línea de la homosociabilidad ya mencionada

(Rice, 1997); dentro de los cuales pueden establecer requisitos especiales de pertenencia, juntas de club y/o ritos de iniciación. Estas actitudes estrictas ante las reglas, la conformidad y la separación de los sexos no suelen disminuir sino hasta la mitad de la adolescencia (Craig & Baucum, 2009).

Debido a que mientras más grande es el niño, más importante se hace la compañía de los amigos (Rice, 1997); es frecuente que, en esta etapa, los niños busquen agradar a sus compañeros (Santrock, 2007). No obstante, debido a que también son comunes los desacuerdos entre ellos; el manejo efectivo de los conflictos se vuelve necesario tanto para la formación como para el mantenimiento de estas amistades (Rice, 1997).

Un amigo es alguien con el que el niño se siente cómodo, con el que gusta hacer cosas y con el que puede compartir sentimientos y secretos. La amistad influye en que los niños sean más sensibles y cariñosos, y más capaces de dar y recibir respeto. Es difícil que lleguen a ser verdaderos amigos o a tener verdaderos amigos a menos que logren la madurez cognoscitiva para considerar las necesidades y puntos de vista de otras personas tan bien como las propias (Papalia et al., 2010).

La habilidad para comprender a los otros, sus pensamientos, sus emociones, su conducta social, y en general, su punto de vista; hace referencia al término “cognición social”. La cual resulta esencial para todas las interacciones humanas, ya que es necesario conocer lo que las otras personas piensan y sienten para comprenderlas y congeniar con ellas (Rice, 1997).

Las relaciones con otros niños son vitales para la felicidad y el desarrollo emocional saludable de los niños. Aquellos que son rechazados en forma activa por sus compañeros por lo general están en mayor peligro de tener problemas emocionales y de conducta en la adolescencia y en la edad adulta; y no se les puede ayudar con sólo cambiarlos a una situación o a un grupo nuevo, sino que tienen que aprender a hacerse apreciar por otros niños (Papalia et al., 2001).

Por tanto, se entiende la importancia que tiene no solo el enseñarles habilidades sociales a los niños, sino también darles la oportunidad de estar en situaciones en que puedan usarlas y en las que sus iguales puedan ver los cambios operados en ellos. De otro modo, las

personas conocidas pueden continuar apegadas a sus antiguas opiniones y no darles una oportunidad de mostrar nuevas habilidades (Papalia et al., 2001).

Dicho esto y al ser necesario establecer como siguiente paso bajo qué enfoque disciplinario se desea trabajar, se habla en el siguiente capítulo de la Psicología comunitaria, específicamente del marco clínico comunitario; el que, como se verá más adelante, tiene un sustento teórico y metodológico muy acorde a los fines de prevención que se proponen llevar a cabo.



Comunidad

Para comenzar a hablar de Psicología comunitaria primero se debe entender lo que es una comunidad.

La comunidad es la unidad por excelencia donde desarrolla su acción la Psicología comunitaria y al ser un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, conlleva en algunas ocasiones cierta ambigüedad en su definición (Hombrados, 2012).

En sus inicios era definida como el espacio geográfico (un barrio o zona) en el que vive un grupo de personas y en el que se comparten ciertos problemas y se desarrollan distintos tipos de relaciones (Montenegro, 2004). Sin embargo, posteriormente comenzó a ser entendida no sólo como un lugar geográfico sino como un grupo de personas vinculadas a un espacio (Hombrados, 2012).

Por ejemplo, García y Giuliani (1992, citados en Montero, 1998) consideran que las características del concepto pueden ser categorizadas en estructurales, funcionales y de dirección. Por un lado, las características estructurales incluyen los aspectos relacionados con las personas que integran la comunidad y con el entorno en el cual existe. Por otro lado, las características funcionales se refieren a la interacción entre las personas que la conforman, así como con su ambiente, y las formas que esta interacción adopta. Y finalmente, las características de dirección están determinadas por intereses y necesidades compartidos por los miembros de la comunidad, y que les otorga sentido.

Por su parte, Hombrados (2012) menciona que comunidad puede ser entendida bajo tres acepciones: como un lugar, como un conjunto de personas y como un sistema social. Es decir, como el conjunto de grupos de población que viven juntos en un lugar, ya sea urbano o rural, bajo condiciones específicas de organización y de cohesión social y cultural.

Asimismo, la mayoría de las definiciones que se encuentran en la literatura señalan, en parte o en su totalidad, las siguientes características como tipificantes del concepto (Montero, 1998):

- A. Ocupación de un área geográfica específica, que muchas veces presta su nombre a la comunidad.
- B. Relaciones sociales habituales y frecuentes, muchas veces cara a cara.
- C. Compartir tanto ventajas y beneficios, como intereses, objetivos, necesidades y problemas; por el hecho de que sus miembros están inmersos en particulares situaciones sociales, históricas, culturales y económicas.
- D. Presencia de algunas formas de organización, en función de lo anterior; que conducen a modos de acción colectiva para alcanzar algunos fines.
- E. Una identidad y un sentimiento de pertenencia en las personas que la integran y que contribuyen a desarrollar un sentido de comunidad.
- F. Carácter histórico y dinámico.
- G. Construir un nivel de integración mucho más concreto que el de otras formas colectivas tales como la clase social, la región, la denominación religiosa o la nación; y a la vez más amplia que un grupo primario.
- H. Existencia de una cultura compartida, así como de habilidades y recursos, derivados a la vez de generadores de esa cultura.

Con base en ello, Montero (1998) acuñó una definición concreta de comunidad, la cual menciona:

Se trata de un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparten intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (p. 212).

Sin embargo, la comunidad, no debe ser entendida como un círculo cerrado con límites que puedan establecerse claramente, es decir, como una unidad homogénea con intereses iguales entre todos sus miembros; ya que en el seno de la comunidad existen diferencias, relaciones de amistad o familiares pero también enemistad, intereses en conflicto sobre los cuales muchas veces es necesario negociar para lograr acciones conjuntas entre otros (Montenegro, 2004).

La Psicología comunitaria entiende a la comunidad como un espacio social donde se pueden desarrollar acciones colectivas organizadas hacia la transformación social y, por tanto, constituye un espacio empírico de investigación y acción (Montenegro, 2004).

Antecedentes

Dentro de contextos que se caracterizan por condiciones de desigualdad, desintegración social, cultural e intergeneracional, se derivan consecuencias negativas sobre la población que los constituye; consecuencias que pueden repercutir sobre la salud mental de sus individuos. Dado esto, surge la necesidad de dar respuesta y atender los problemas de salud mental que puedan surgir; para lo cual, el sistema basado en el modelo médico, por varias razones, resulta insuficiente. Motivo por el que se hace urgente el desarrollo de una forma alternativa de atender estos problemas de manera más efectiva, que pueda dar respuesta a un mayor número de personas; y es así, que surgen los primeros intentos de delimitar una nueva disciplina, la Psicología comunitaria (Sánchez, 1991).

En la década de 1960, se hace alusión a Estados Unidos como un país caracterizado por una difícil situación sociopolítica, de gran turbulencia, en el que la insatisfacción generada por las condiciones de desigualdad y el gran impacto que éstas tenían sobre la salud mental de los individuos, condujo a la búsqueda de una forma de intervención que permitiera un acercamiento más social a la salud mental (Musitu, 2004).

De acuerdo a Musitu (2004) los intentos de realizar intervenciones a nivel comunitario tienen lugar desde finales del siglo XIX y comienzos del XX. No obstante, de acuerdo a Sánchez (1991) fue hasta la década de 1960 que cristalizan en Estados Unidos el movimiento y las disciplinas comunitarias, a partir de la convergencia de una serie de fuerzas sociales, políticas, culturales y profesionales; teniendo como una de sus principales premisas la existencia de una relación entre el surgimiento de los problemas mentales en los individuos y las condiciones sociales dentro de las que se desarrollaban.

No obstante, cuando se trata de situar un momento concreto y decisivo en el origen de la disciplina, se alude, de forma reiterada, a la Conferencia celebrada en Swampscott (Boston, Estados Unidos) en el año de 1965; en la que se reúnen profesionales del Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos, con el fin de abordar cuestiones importantes, tales

como las limitaciones de la Psicología clínica para dar respuesta, desde su reduccionismo psicologista e individualista, a los problemas de salud mental que estaban socialmente determinados (Álvaro & Garrido, 2003). Asimismo, se abordaron temas sobre la preparación y las funciones que deberían cumplir los psicólogos comunitarios para cubrir estas limitaciones; y es entonces, en esta conferencia, donde se utiliza por primera vez el término Psicología comunitaria (Musitu, 2004).

Sin embargo, pese a que en un inicio la aportación se consideró de alcance global y significación universal, al momento de importarla a escenarios latinoamericanos se evidencia su limitación para dar respuesta a problemáticas propias de estos países. Es por tanto que surge la necesidad de una Psicología comunitaria apropiada para el contexto latinoamericano, que dotase de estrategias y explicaciones psicosociales al trabajo comunitario que venía realizándose desde los años cuarenta (Luna, 2009). Motivo por el que en los años setenta se origina un enfoque de la Psicología comunitaria, orientado hacia los aspectos positivos y los recursos de las comunidades, buscando su desarrollo y fortalecimiento y, centrandose en ellos el origen de la acción (Montero, 2004).

Relacionado a ello, Sánchez (1998, citado en Musitu, 2004) señala que un momento decisivo para el desarrollo de la Psicología comunitaria en Latinoamérica fue el XVII Congreso Interamericano de Psicología, celebrado en Perú en 1979; en el que se reunieron psicólogos de diversos países latinoamericanos y descubrieron que estaban trabajando con modelos comunitarios similares; lo que reflejó que en la mayoría de los países latinoamericanos la Psicología comunitaria comenzó a definirse más como una práctica que como una rama de la Psicología.

Tratándose, por tanto, de un enfoque mucho más social y comunitario que el que existe en el contexto norteamericano; en el que es importante promover la implicación activa de la gente en la planificación y desarrollo de las etapas del problema que les afecta; mediante metodologías como la investigación acción participativa y la de tipo cualitativo, como las entrevistas y la observación participante (Musitu, 2004).

Definición de Psicología comunitaria y características

Los primeros autores que la definen (Bennet et al., 1966, citados en Buelga & Musitu, 2009) señalan que la Psicología comunitaria se encarga del estudio de los procesos psicológicos generales que vinculan los sistemas sociales con la conducta individual en una interacción completa. Aunado a ello, mencionan que la clarificación conceptual y experimental de estos vínculos proporcionará la base de los programas de acción que se dirigen hacia la mejora del funcionamiento individual, grupal y del sistema social.

Del mismo modo, Geraid Caplan (1978, citado en Sánchez, 1991) uno de los pioneros del movimiento comunitario y uno de los pocos autores que da una definición formal de la materia, menciona que es el cuerpo de conocimientos profesionales, tanto teóricos como prácticos, que puede utilizarse para planear y llevar a cabo programas para reducir: 1) la frecuencia en una comunidad de los trastornos mentales de todo tipo (prevención primaria), 2) la duración de un número significativo de trastornos que se presentan (prevención secundaria), y 3) el deterioro que puede resultar de aquellos trastornos (prevención terciaria). Cabe mencionar que esta definición es aplicable únicamente para el aspecto preventivo de la Psicología comunitaria, no para toda su totalidad.

Por otro lado, está la definición clásica de Rappaport (1977, citado en Buelga & Musitu, 2009) en la cual sostiene que “los elementos que definen la Psicología comunitaria son la relatividad cultural, la diversidad y la ecología: la interacción entre personas y ambientes... por definición, la Psicología comunitaria está involucrada en el clásico conflicto entre individuos y grupos sociales” (p.56).

Sin embargo, en la década de 1980, autores como Bernstein y Nietzel indican que no existe una definición única de Psicología comunitaria, si no varias propuestas que, además, resultan divergentes entre sí (Buelga & Musitu, 2009). En este sentido, Musitu y Cava (2000, citados en Buelga & Musitu, 2009) señalan que algunos problemas que impiden tener una definición unitaria se deben a la juventud de la disciplina, a la carencia de modelos teóricos propios y a su amplitud de campo de aplicación. De igual manera, otra de las causas es que, esta disciplina se encuentra fuertemente enraizada en la realidad sociopolítica del país en el que se desarrolla, lo que explica, en parte su diversidad de enfoques y supuestos (Musitu, 2004).

La capacidad que tiene la Psicología comunitaria de adaptarse a cada realidad concreta o quizás, la capacidad de la realidad de cada país para desarrollar un determinado tipo de Psicología comunitaria, es probablemente una de las mayores riquezas de esta disciplina (Musitu, 2004).

No obstante, seguido a esta aportación se continúa tratando de dar una definición completa de la disciplina.

De esta manera, Sánchez (1991) menciona que la Psicología comunitaria es el campo de estudio de: 1) la relación entre los sistemas sociales (principalmente comunidades) y el comportamiento humano, y 2) de la aplicación interventiva enfocada a llevar a cabo acciones en favor de la resolución de los problemas psicológicos y psicosociales, así como del desarrollo positivo de las personas.

Musitu (2004) por su parte, sostiene que la Psicología comunitaria tiene la función de analizar el contexto en el que se desarrolla el individuo, así como también la manera en la que éste percibe al contexto; además, trata de buscar recursos, tanto de la persona como del ambiente o comunidad con los que entra en interacción, todo con el fin de potenciar su desarrollo.

Ahora bien, algunos otros autores en lugar de dar una definición de la Psicología comunitaria mediante un concepto, lo han hecho a partir de un listado de características. En relación a ello, tenemos a Buelga y Musitu, quienes en el 2009 hacen mención de los siguientes aspectos característicos de la Psicología comunitaria:

- Nivel de análisis

La unidad de análisis trasciende lo individual para adoptar niveles de análisis más holísticos y supraindividuales; el interés de la disciplina se sitúa en la interrelación que se produce entre la persona/grupo y los factores socioambientales y sistemas sociales en los que se desenvuelven los sujetos.

- Relevancia social

Esta disciplina intenta ser útil y relevante en la solución de problemas sociales. Se preocupa por promover el bienestar y la calidad de vida de las personas. Desde esta perspectiva, se plantea que los conocimientos se construyen al mismo tiempo que se interviene sobre el sistema.

- Dimensión ética valorativa

Se considera que la Psicología comunitaria es una disciplina cargada de valores, lo que se refleja en su interés por la desigualdad, la alienación, la indefensión y la falta de participación.

- La Psicología comunitaria se hace partícipe del principio de diversidad y relatividad cultural

Se enfatiza la necesidad de comprender la cultura del entorno de la persona para entender su conducta y sus vivencias; lo que es válido, contrastable y significativo en un determinado contexto o espacio temporal, cultural y sociopolítico; no necesariamente tiene que ser en otro contexto.

- Carácter preventivo

Esta disciplina se preocupa más por acciones preventivas dirigidas a crear o fortalecer recursos, con el fin de evitar la aparición o agudización de una problemática; que a eliminar carencias y déficits ya presentes. La intervención comunitaria actúa antes y no después y, se interesa más por las causas y orígenes socioambientales de los problemas que por sus efectos o manifestaciones personales.

En conclusión, a pesar de que, hasta ahora no se ha llegado a una definición concreta de Psicología comunitaria, la mayoría de los autores al referirse a ella, hacen hincapié en la necesidad de considerar las particularidades de cada realidad social, para así poder incorporarlas al desarrollo teórico y metodológico de la misma (Musitu, 2004).

Principales marcos teóricos en Psicología comunitaria

Como se mencionó, existe dificultad para encontrar modelos conceptuales que doten de un marco teórico a la Psicología comunitaria. No obstante, los autores concuerdan en señalar que existe cierto consenso con respecto a dos principales marcos teóricos, los que se encuentran ligados a dos contextos diferentes; el norteamericano y europeo por una parte, y el latinoamericano por otra (Buelga & Musitu, 2009).

Desde esta perspectiva, Montero (2000b, citado en Buelga & Musitu, 2009) sugiere que en los Estados Unidos y Europa predomina el marco clínico comunitario, orientado a la salud mental comunitaria; mientras que en Latinoamérica prevalece el marco socio-comunitario, una propuesta más colectivista que tiene sus orígenes en la Psicología social, y que tiene como foco central los problemas sociales y el cambio social.

Marco clínico comunitario

Para fines del presente trabajo, únicamente se desarrolla en este capítulo el marco clínico comunitario, el cual incluye tres modelos básicos: el modelo de salud mental comunitaria, el modelo conductual-comunitario y el modelo de estrés psicosocial; los cuales tienen como núcleo en común el interés en la salud mental (Buelga & Musitu, 2009).

Modelo de salud mental comunitaria

Este modelo representa el primer acercamiento a la Psicología comunitaria y tiene lugar en la década de los sesenta en los Estados Unidos y en Europa.

En Norteamérica, dentro de la administración de Kennedy, el enfermo es reinsertado en la comunidad, con la promulgación del Community Mental Health Centers Act (1963, citado en Buelga & Musitu, 2009) y la creación de los primeros centros de salud mental comunitaria. Es así como, dentro de este contexto de cambios, se propone una alternativa para superar el modelo médico tradicional con el modelo de salud mental comunitaria; ya que este primero, comienza a ser insuficiente para dar respuestas a estas nuevas necesidades.

No obstante, desde el inicio este modelo es objeto de críticas por no cumplir con algunos de sus presupuestos fundamentales: la necesidad de una acción dirigida a la población o comunidad total y la promoción de acciones preventivas (Buelga, 2001). Es decir, el foco de intervención en lugar de centrarse en sistemas sociales amplios, lo hace la mayor parte

de las veces en individuos y en grupos pequeños. Además, se actúa más en intervenciones en situaciones de crisis, terapias breves y consultas en salud mental; que en desarrollar acciones preventivas (Asún, 2004).

Bajo intentos de englobar componentes más sociales en su forma de intervención, la Psicología comunitaria ha fomentado y promovido el desarrollo de redes de apoyo informales, reconociendo el papel esencial que juegan en el bienestar psicosocial de las personas; tales redes pueden ser grupos de autoayuda, grupos de apoyo de pacientes y de familiares. Aun así, se sigue dejando de lado el componente de prevención; característica fundamental de los enfoques comunitarios (Buelga & Musitu, 2009).

Es por ello que, a pesar de este cambio hacia planteamientos más sociales, este modelo ha ido perdiendo fuerza a medida que han surgido otros que han defendido en sus acciones, los principios básicos de la Psicología comunitaria (Buelga, 2001; Herrero, 2004, citados en Buelga & Musitu, 2009). En esta línea, se encuentra el Modelo de estrés psicosocial de Dohrenwend, que pone en relieve que una característica esencial de la Psicología comunitaria es su carácter preventivo y no de intervención en crisis. Este modelo será retomado más adelante.

Modelo conductual-comunitario

Este modelo comienza a gestarse a mitad de los años setenta, integrando en su concepción los presupuestos teóricos de la Psicología comunitaria con la tecnología propia de la teoría del aprendizaje, lo que les permite superar las limitaciones que cada una de estas disciplinas presentan por separado (Bogat & Jason, 2000, citados en Buelga & Musitu, 2009).

De acuerdo con Bogat y Jason (2000, citados en Buelga & Musitu, 2009) la unión de ambas disciplinas da lugar a un modelo alternativo que supera la posición clásica de observación, descripción, evaluación y clasificación de fenómenos o conductas, para adoptar una posición y perspectiva intervencionista. Es decir, representa un avance con respecto a los modelos centrados en la persona al vincular las conductas de los individuos y grupos de personas con los contextos y ambientes en los que viven.

Los supuestos teóricos, metodológicos y pragmáticos del modelo conductual-comunitario defienden la idea de que la conducta es aprendida mediante la experiencia con el ambiente

y que la definición de los objetivos de salud ha de realizarse en términos conductuales (Buelga & Musitu, 2009). Asimismo, el énfasis principal que sostiene este modelo es conseguir cambios duraderos a nivel conductual en individuos y colectivos, erradicando prácticas inadecuadas e instalando otras más adaptativas, a través de estrategias operantes de autocontrol y de aprendizaje social (Asún, 2004).

No obstante, a pesar de las ventajas que parece presentar esta incorporación, se ha cuestionado la idoneidad del modelo, ya que ha sido criticada la aplicación a la disciplina de métodos experimentales y de técnicas de intervención, tales como la modificación de estímulos consecuentes y antecedentes, la autoinstrucción, el roleplaying y el modelado (Buelga & Musitu, 2009).

En esta línea, Rappaport (1981, citado en Buelga & Musitu, 2009) afirma que desde la teoría conductual, se buscan soluciones convergentes específicas para afrontar los problemas, considerando que con el tiempo se descubrirán estrategias efectivas para resolver cualquier problemática; lo que resulta en extremo difícil de conciliar, ya que para la Psicología comunitaria no hay soluciones únicas, sino que las soluciones dependen de cada caso y contexto.

Es por ello, que este modelo se desarrolla más bien dentro del plano del cambio individual y microgrupal, dejando el plano propiamente social reducido a un sumatorio de cambios personales. Es decir, si los individuos se adaptan, el colectivo también (Asún, 2004).

Modelos de estrés psicosocial

Para comenzar a hablar de los modelos, es necesario mencionar primero al estrés psicosocial.

Dohrenwend (1978, citado en Buelga & Musitu, 2009) postula que el proceso de estrés psicosocial comienza con la aparición de uno o más sucesos vitales estresantes. Estos eventos son definidos en la línea clásica de Lazarus, como cualquier demanda externa o interna que sobrecarga o excede los recursos adaptativos de afrontamiento de una persona o sistema social.

El impacto de estos eventos vitales estresantes que dan lugar a una reacción de estrés transitoria depende de las características psicológicas del sujeto y de los elementos ambientales circundantes. La interacción de los mediadores psicológicos y de los mediadores situacionales es, por tanto, lo que determina el tipo de respuesta de estrés (Buelga & Musitu, 2009).

Esta respuesta puede ser adaptativa o por el contrario, disfuncional. La respuesta adaptativa de estrés puede ser, a su vez, de dos formas: se puede afrontar con éxito el evento estresante y lograr un cambio psicológico orientado hacia el crecimiento personal; o también, se puede regresar al estado inicial de equilibrio sin cambios psicológicos en el sujeto. En cambio, con la respuesta psicopatológica al estrés no hay posibilidad de afrontar con éxito el suceso vital estresante (Buelga & Musitu, 2009).

Modelo de Dohrenwend

A finales de los años setenta, el grupo de trabajo de Dohrenwend propone un modelo de estrés psicosocial en el que intenta dar respuesta a dos cuestiones básicas: 1) qué hacen los psicólogos comunitarios y 2) en qué se diferencia la Psicología comunitaria de la Psicología clínica y/o todas aquellas otras disciplinas que adoptan el término de comunidad (Buelga & Musitu, 2009).

Con respecto a la primera interrogante, Dohrenwend afirma que la tarea del psicólogo comunitario consiste en prevenir el estrés psicosocial, cuya manifestación más grave produce estados patológicos (mentales o sociales) (Buelga & Musitu, 2009).

Esta dimensión temporal, es precisamente la clave que responde la segunda cuestión. La Psicología clínica se preocupa por atender las manifestaciones patológicas que ocurren después de la reacción transitoria de estrés. La intervención en crisis o la terapia breve, pretende reducir la reacción transitoria de estrés proporcionando recursos que inhiban una manifestación psicopatológica posterior. Finalmente, la salud mental comunitaria, en un momento temporal anterior, dirige sus esfuerzos a la propia reacción transitoria de estrés (Buelga & Musitu, 2009).

En cambio, la Psicología comunitaria actúa en un momento temporal incluso más temprano, es decir, antes de que aparezca el suceso estresante. La praxis de la Psicología

comunitaria consiste en proporcionar todos aquellos recursos psicológicos y situacionales que pueden ser necesarios para afrontar en un futuro el estrés psicosocial, ya que los sucesos estresantes forman parte del ciclo vital de determinados sistemas sociales (Buelga & Musitu, 2009).

Es por ello que, desde este modelo, las actuaciones preventivas van dirigidas a potenciar los mediadores psicológicos y situacionales; los cuales desempeñan un papel central al ser considerados factores protectores del estrés psicosocial (Buelga & Musitu, 2009).

La intervención centrada en los mediadores psicológicos se dirige a proporcionar competencias y estrategias de resolución de conflictos para afrontar con éxito el estrés psicosocial. En cambio, la intervención en los mediadores situacionales se orienta a proporcionar todos aquellos recursos materiales y sociales que se consideran necesarios para afrontar potenciales problemas. En este sentido, el apoyo social, es considerado como un mediador situacional esencial de afrontamiento de estrés (Buelga & Musitu, 2009).

En definitiva, la contribución más importante de este modelo para la Psicología comunitaria reside en dos aspectos; por una parte, restaura en un momento de confusión conceptual, la actividad de la Psicología comunitaria al insistir en el carácter preventivo de la disciplina; y por otra parte, pone de relieve la importancia de los mediadores psicológicos y situacionales en la respuesta al estrés (Buelga 2001).

Modelo de bienestar de Lin y Ensel

Un avance importante en el desarrollo del modelo de estrés psicosocial, es la propuesta de Lin y Ensel (1989, citados en Buelga & Musitu, 2009) que toma en cuenta, en su formulación, no solo la salud mental sino también la salud física.

Esta propuesta se basa en la idea de que el estrés puede describirse en términos de tres entornos o contextos: el psicológico, el social y el fisiológico, que incluyen a su vez dos tipos de fuerzas que pueden amenazar (estresores) o potenciar (recursos) el bienestar psicosocial de las personas (Buelga & Musitu, 2009).

De acuerdo con Gracia, Herrero y Musitu (1996, 2000, citados en Buelga & Musitu, 2009) este modelo especifica no solo la importancia de las experiencias sociales en la génesis, el

incremento y la reducción de problemas físicos y psicológicos; sino también la influencia que ejercen desde otros ámbitos otro tipo de recursos y estresores, como lo son los físicos y psicológicos.

De esta manera, siguiendo a estos mismos autores, los recursos psicológicos desempeñan un importante papel en el proceso de reconocer los estímulos sociales estresantes y de reaccionar posteriormente a los mismos en un intento de prevenir o eliminar sus efectos potenciales negativos. En este sentido, la autoestima, competencia personal o locus de control actúan como recursos que permiten reducir el impacto de un estresor (Buelga & Musitu, 2009).

Lin y Ensel (1991, citados en Buelga & Musitu, 2009) incorporan dos teorías para explicar con mayor profundidad el papel desempeñado por las variables psicosociales en la relación estrés-bienestar. Los referentes sobre los que los autores fundamentan su nueva propuesta son: la teoría del afrontamiento y la teoría de la inhibición del distrés.

La teoría del afrontamiento postula que los recursos psicosociales son factores mediadores en las relaciones estresor-bienestar. Estos recursos pueden seguir tres direcciones; es decir, 1) pueden eliminar o modificar las condiciones externas estresantes que causan los problemas, 2) pueden cambiar el significado de los estímulos externos y con ello su naturaleza estresante y 3) tienen la capacidad de alterar los niveles de las respuestas emocionales (Buelga & Musitu, 2009).

La presencia de estrés justifica desde este planteamiento la puesta en escena de los recursos psicosociales. En cambio, desde la teoría de la inhibición del distrés, no son necesarias las condiciones externas estresantes, para la movilización de los recursos. En este sentido, se plantea que independientemente de la ocurrencia de eventos vitales estresantes, la presencia de recursos psicosociales representa un factor protector para el distrés. En consecuencia, desde este planteamiento se considera que disponer de recursos psicosociales ayuda a reforzar y a fortalecer el equilibrio psicológico y la estabilidad emocional; disminuyendo de este modo la probabilidad del distrés (Buelga & Musitu, 2009).

En pocas palabras, el supuesto del modelo de bienestar de Lin y Ensel es:

Si consideramos los sucesos vitales estresantes como un aspecto del entorno social con efectos perjudiciales sobre el bienestar, entonces es razonable esperar que existan aspectos en el entorno social que incrementen la propia habilidad, ya sea para mejorar el bienestar, o bien para contrarrestar los efectos potencialmente adversos de los estresores (Buelga & Musitu, 2009, p. 67).

Prevención: La intervención del psicólogo desde el marco clínico comunitario

Como se ha reiterado, el objetivo central de la Psicología comunitaria junto con el desarrollo humano, es la prevención.

Este modelo fue introducido en el campo comunitario por G. Caplan (1964/1979) a partir de que la Salud Pública que lo utilizó, mostró un éxito notable en las enfermedades transmisibles (Sánchez, 1991).

El término de prevención se refiere a anticipar, preceder e imposibilitar con medidas anticipadas (Materazzi, 1991, citado en Villaloz, 2015); y para llevarla a cabo, es necesario comprender el ambiente social comunitario en donde se desenvuelve la población, que es el principal gestor de situaciones y conductas de riesgo. El conocer la comunidad permite saber cómo y de qué forma intervenir (Sánchez, 1991).

Este concepto, podemos distinguirlo de intervención en base a que esta última actúa sobre un problema identificado y manifiesto, mediante acciones específicas e instrumentales para eliminarlo o resolverlo; mientras que la prevención es previa al problema, por lo que se actúa antes sobre aquellos elementos que no son constituyentes del problema mismo, sino de otros procesos relacionados con él, para que no se produzcan (Sánchez, 1991).

La clasificación tradicional de prevención distingue los siguientes tres niveles:

La prevención primaria, se dedica a la creación de programas cuyas actividades van dirigidas hacia grupos vulnerables de alto riesgo específicamente identificados en una comunidad, que no han sido etiquetados como psiquiátricamente enfermos y para los cuales se pueden adoptar medidas para evitar el inicio del trastorno mental y/o incrementar su nivel de salud mental positiva. Los programas de promoción de la salud mental son

primariamente educativos, en vez de clínicos, en su concepción y realización, siendo su fin último el incremento de la capacidad de las personas para enfrentarse a la crisis y mejorar sus propias vidas (Goldston, 1984, citado en Sánchez, 1991).

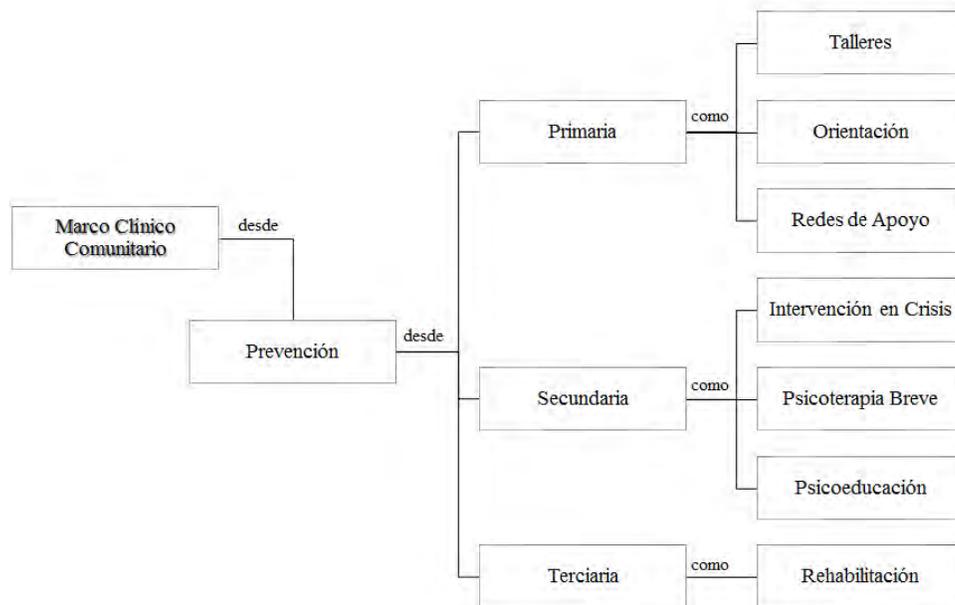
La prevención secundaria, trata de reducir la prevalencia (virulencia, gravedad o duración) del trastorno, dirigiéndose a los individuos ya afectados de la población para: a) descubrir los casos existentes; b) proporcionarles tratamiento o asistencia lo más rápido posible; c) usar el remedio eficaz para el problema (Sánchez, 1991). Este modelo de prevención implica a menudo, examinar y seleccionar a un gran número de personas, incluyendo a aquellas que no están buscando ayuda o que ni siquiera pueden parecer estar en riesgo (Trull & Phares, 2003, citados en Villaloz, 2015).

Dentro de este nivel de prevención, Cowen (1983, citado en Sánchez, 1991) ha hecho una distinción útil. Por una parte, se encuentra la prevención secundaria temprana, la cual va dirigida a poblaciones infantiles de alguna forma afectadas por el problema pero sin haberlo desarrollado en toda su magnitud; y por otra, se encuentra la tardía, la cual se centra en los casos que ya han desarrollado el trastorno (adultos generalmente). El autor considera juiciosamente que la prevención secundaria temprana puede tener una mayor eficacia real, ya que se acerca evolutivamente más a la verdadera prevención, es decir, la prevención primaria; ya que la tardía está más cerca del mero tratamiento.

Por último, la prevención terciaria busca minimizar las consecuencias (físicas, psicológicas y sociales) del trastorno mediante la rehabilitación y reinserción social (manteniendo el contacto con la comunidad, reeducando a ésta respecto al problema, entrenando al afectado para la actividad social productiva, etc.) y, la evitación de recaídas posteriores (Sánchez, 1991).

El siguiente esquema muestra algunas formas en las que se puede intervenir a partir de cada uno de estos niveles de prevención.

Figura 1
Intervenciones desde el marco clínico comunitario



Retomado de Mújica L. (2016). *Del motivo de consulta a los focos de intervención clínica en el trabajo terapéutico de psicólogos en formación*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

En conclusión, un procedimiento simple de diferenciar estas tres formas de prevención es mediante la secuencia temporal del problema. Las actividades preventivas realizadas antes del comienzo del problema son prevención primaria; las realizadas durante la afectación del problema, prevención secundaria; y las realizadas después de la cesación del problema, prevención terciaria. Cabe destacar que para muchos, la verdadera y única prevención es la primaria, y ya en todo caso la secundaria temprana; mientras que la secundaria tardía y la terciaria son formas de tratamiento con orientación poblacional y preventiva, pero tratamiento al fin (Sánchez, 1991).

Es por ello que, considerando estas definiciones y la eficacia que puede ofrecer la prevención primaria a los fines de este trabajo, se decidió intervenir a partir de ella a través de la implementación de un taller psicoeducativo. Pues a pesar de que los talleres psicoeducativos acogen la necesidad de generar intervenciones que fomenten cualquier nivel de prevención, sin duda éstos tendrán mayor efecto si funcionan a partir del nivel primario; ya que además de posibilitar un trabajo de mayor impacto social y comunitario,

esta forma de prevención pretende ir más allá del acercamiento clínico tradicional; es decir, no busca atacar el problema cuando ya se requiere cura, sino que trabaja para prevenirlo (Herrera, 2003).

Por su parte, el taller psicoeducativo se define como una opción psicopedagógica alternativa a la educación formal; en la cual el aprendizaje no se relaciona necesariamente con temáticas estrictamente instruccionales, sino con la posibilidad de vivir una situación de enseñanza-aprendizaje diferente que prioriza el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades, conductas y destrezas relevantes para el desarrollo psicosocial de las personas (Herrera, 2003). En otras palabras, se trata de un “aprender haciendo”, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes (Careaga, Sica, Cirillo & da Luz; 2006).

Además de ello, una de las principales características de un taller es que implica al grupo como objeto de intervención; el cual, según Vinogradov y Yalom (1996) tiene la cualidad de ser una herramienta terapéutica poderosa, dadas las relaciones interpersonales que se desarrollan en él y la importancia que tienen éstas en el desarrollo psicológico. De acuerdo a Herrera (2003) grupo es entendido como algo más que la suma de sus miembros, ya que es la interacción entre ellos lo que realmente constituye su estructura; razón por lo cual, dentro de dicha experiencia grupal es posible ver cómo es que cada miembro del grupo se ve tanto a sí mismo como a los demás, la manera en la que siente y de qué forma se conduce en las relaciones que establece.

Este conjunto de conductas específicas que realizan los miembros de un grupo es conocido como el concepto de rol, el cual hace referencia al papel que una persona desempeña ligado a expectativas propias y de otros (Cornejo, 2003; Herrera, 2003). Un mismo rol se puede ejecutar por distintos miembros al mismo tiempo; o bien, todo integrante puede desempeñar más de un rol a la vez (Risso, s.f.); sin embargo, la importancia de reconocerlos radica en comprender los éxitos y dificultades de ciertos grupos, ya que hay algunos que contribuyen a la cohesión y la coordinación grupal, mientras que también existen aquellos que la debilitan y/u obstaculizan la tarea (Cano, 2005; Cornejo, 2003). Es por ello que a continuación se describen algunos de ellos, haciendo alusión a dicha diferencia.

Roles funcionales, se tratan de roles o conductas que son relevantes para el crecimiento del grupo y el logro de sus objetivos; tienden a la pro-acción y facilitan la cohesión (Risso, s.f.). Dentro de éstos se distinguen los siguientes:

- Líder: es aquel miembro del grupo que ejerce influencia sobre los miembros del mismo en una situación determinada. Es el guía del grupo hacia la realización de sus objetivos; no obstante, hay que tener en cuenta que también hay líderes de contenido negativo, los cuales pueden llegar a desempeñar un papel resistencial (Cano, 2005; Díaz, 2002).
- Conciliador: armoniza y es intermediario entre las diferencias de otros miembros; mitiga tensiones y concilia desacuerdos (Risso, s.f.).
- Comunicador: expresa con capacidad los sentimientos y pensamientos del grupo (Burin, Karl & Levin, 1999).
- Iniciador: tiene iniciativas, sugiere, propone ideas, problemas o temas (Cano, 2005).
- Integrador: aclara las relaciones entre las distintas ideas y aportaciones; intenta coordinar e integrar las distintas actividades (Cano, 2005).
- Mediador: actúa en los conflictos facilitando la aproximación de posiciones, ceder, admitir el error, etcétera (Cornejo, 2003).
- Regulador: intenta mantener abiertos los canales de comunicación (Burin et al., 1999).

Roles disfuncionales, son roles que están orientados hacia la satisfacción de las necesidades individuales de los integrantes; irrelevantes para la tarea y el grupo. Asimismo, son improductivos y obstaculizan el funcionamiento del grupo, por lo que se acrecentan las fuerzas que tienden a la dispersión y el deterioro grupal (Risso, s.f.). Dentro de éstos se encuentran los siguientes:

- Agresor: lucha por tener una posición destacada dentro del grupo. Critica o censura a los demás, es hostil y desaprueba a los otros (Cano, 2005).
- Buscador de reconocimiento: intenta atraer la atención sobre él mismo, centrándose constantemente en su persona (González, s.f.).
- Chivo expiatorio: es aquel que para los demás tiene la culpa de todo y que acepta resignado este papel (González, s.f.).

- Confesante: aprovecha la oportunidad proporcionada por el ambiente para expresar sentimientos personales sin vinculación alguna con la tarea explícita (Risso, s.f.).
- Dominador: manipula mediante el chantaje, la astucia, la adulación y/o el miedo. Pretende llevar al grupo en la dirección que él desea, pero haciendo creer que es decisión del grupo (Cano, 2005).

Para Careaga et al. (2006) los roles espontáneos que se pueden asumir o adjudicar dentro de un grupo no sólo se derivan de la personalidad de cada uno de sus participantes, sino también pueden estar relacionados con la situación particular en la que se encuentren; por lo que Pavlovsky y de Brasi (2000) refieren que dichos roles son funcionales y rotativos, y no algo fijo o estereotipado. Es por ello que Díaz (2002) menciona que lo que el individuo hace y dice, arroja luz sobre su personalidad y sobre las relaciones que suele establecer fuera del grupo.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que si bien las relaciones interpersonales construidas dentro un grupo pueden tener un efecto positivo sobre los miembros que lo componen, dichas relaciones no son, por sí solas, suficientes para promover algún tipo de cambio; por lo cual, en un esfuerzo por conocer qué es lo que promueve cambios en los miembros de un grupo, varios autores han señalado algunos factores presentes o relacionados con el trabajo grupal, los cuales son capaces de generar las condiciones para que los individuos puedan beneficiarse de su participación en el mismo. Al respecto, Vinogradov y Yalom (1996) señalan que el cambio terapéutico puede tener lugar a partir de los factores terapéuticos o curativos que se presenten en el trabajo grupal; no obstante, hay que tener en cuenta que en función de la modalidad de trabajo que se lleve a cabo, podrá observarse en mayor o menor medida la presencia de algunos factores sobre la de otros.

Vinogradov y Yalom (1996) enlistan los siguientes factores terapéuticos:

1. Infundir esperanza
2. Universalidad
3. Transmitir información
4. Altruismo
5. Desarrollo de técnicas de socialización

6. Comportamiento imitativo
7. Catarsis
8. Recapitulación correctiva del grupo familiar primario
9. Factores existenciales
10. Cohesión de grupo
11. Aprendizaje interpersonal

Por mencionar solo algunos de ellos, encontramos que Vinogradov y Yalom (1996) señalan al desarrollo de técnicas de socialización como un factor que opera en todos los grupos de psicoterapia; no obstante, en función del tipo de grupo o escenario grupal variará la naturaleza de las habilidades que se enseñan, así como el carácter explícito del proceso.

Por otra parte, se hace referencia a la cohesión grupal como el atractivo que los participantes ejercen sobre el grupo y sobre el resto de los miembros; y lo considera un elemento esencial para la promoción de cambios, dado que facilita la creación de un ambiente de aceptación y comprensión, que a su vez, genera una mayor disposición en los miembros para expresarse y examinarse a sí mismos. Cuando existe cohesión en un grupo se favorece la expresión constructiva del enfrentamiento y del conflicto (Vinogradov & Yalom, 1996).

En la misma línea, se tiene que la cohesión entre los miembros en un grupo también facilita el aprendizaje interpersonal como factor curativo; ya que a partir de ésta el individuo recibe aceptación, socialización, identificación, etcétera. Asimismo, el individuo al estar inmerso en un escenario grupal, tiene mayor oportunidad de vivir experiencias emocionales correctivas; es decir, vivencias en las que experimentará emociones intensas; las cuales, a través de una adecuada retroalimentación por parte del guía o los demás miembros del grupo, serán mayormente analizadas y comprendidas, así como sus posibles consecuencias; lo cual podrá generar un cambio en él (Vinogradov & Yalom, 1996).

Las experiencias emocionales correctivas favorecen el aprendizaje interpersonal, pues por un lado, el individuo puede conocerse un poco mejor a sí mismo a partir de su expresión en el grupo y de la retroalimentación que los demás le ofrecen al respecto; y por otro lado, a partir de ese proceso de conocimiento tanto de sí mismo como de lo que genera en los

demás con su conducta, el individuo puede ser capaz de adoptar otras formas de comportamiento (Almenta, García & González, 1994).

Finalmente, todo esto en conjunto permitirá no sólo crear una identidad como grupo, sino que a partir de la interacción que tienen los participantes en torno a una tarea específica, se podrá facilitar un desarrollo y práctica de habilidades interpersonales, el dominio de nuevos comportamientos y la posibilidad de experimentar expresiones emocionales y conductuales alternas a las que hasta entonces habían experimentado; aprovechando así los recursos que el desarrollo grupal tiene, como una herramienta de cambio (Herrera, 2003).

METODOLOGÍA



Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un taller orientado a promover en niños y niñas de entre 10 y 12 años, algunos de los aspectos que sustentan la cultura de buentrato, tales como: el autoconcepto, la empatía y la asertividad.

Objetivos específicos

Promover que los niños sean capaces de:

- Reflexionar sobre sí mismos (habilidades, formas de ser, gustos).
- Identificar aquellos aspectos de su persona que los distinguen y hacen únicos.
- Observar aquellos aspectos de su persona que tienen en común con los demás.
- Identificar y expresar sus sentimientos y emociones.
- Reconocer y entender los sentimientos y emociones de los demás.
- Responder acorde al estado emocional de los demás.
- Discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias.
- Escuchar y expresar sus opiniones respetando a los demás.

Preguntas de investigación

¿De qué manera influye un taller de promoción de la cultura de buentrato en el autoconcepto, la empatía y la asertividad, en niños y niñas de entre 10 y 12 años?

Fase cuantitativa

¿Existe un incremento estadísticamente significativo en el autoconcepto, la empatía y la asertividad de niños y niñas de entre 10 y 12 años, después de participar en un taller de promoción de la cultura de buentrato?

Fase cualitativa

¿Qué cambios se observan respecto al autoconcepto y la conducta empática y asertiva de niños y niñas de entre 10 y 12 años, durante su participación en un taller de promoción de la cultura de buentrato?

Hipótesis estadísticas

Ho1: No existe un incremento estadísticamente significativo en el autoconcepto de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Hi1: Sí existe un incremento estadísticamente significativo en el autoconcepto de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Ho2: No existe un incremento estadísticamente significativo en la empatía de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Hi2: Sí existe un incremento estadísticamente significativo en la empatía de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Ho3: No existe un incremento estadísticamente significativo en la asertividad de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Hi3: Sí existe un incremento estadísticamente significativo en la asertividad de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Variables bajo estudio

Variable independiente

Taller psicoeducativo, “Relacionándonos a través del buentrato”

- Taller psicoeducativo

Definición conceptual: tipo específico de intervención que propicia una situación de enseñanza-aprendizaje que considera la importancia de la dinámica grupal como

herramienta del cambio conductual, actitudes, habilidades, percepciones, pensamientos, creencias o interacciones (Herrera, 2003).

Definición operacional: intervención conformada por diversas dinámicas en las que se practican conductas basadas en la igualdad, respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación.

Variable dependiente

Autoconcepto, empatía y asertividad como aspectos que sustentan la cultura de buentrato

- Autoconcepto

Definición conceptual: percepción que uno tiene de sí mismo respecto de sus actitudes, sus sentimientos y el conocimiento de sus capacidades, habilidades, apariencia, y aceptabilidad social (la Rosa, citado en Martínez & Martínez, 2001).

Definición operacional: puntuación obtenida en la Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986).

- Empatía

Definición conceptual: respuesta afectivo-cognoscitiva activada por el estado de otra persona y congruente con él, que orienta la conducta (Ortiz, 1999).

Definición operacional: puntuación obtenida en la Escala Multidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014).

- Asertividad

Definición conceptual: habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás, de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa y que tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria (Aguilar, 1995, citado en Acosta & Ordoñez, 2005).

Definición operacional: puntuación obtenida en la Escala de Asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002).

Tipo de diseño

El presente es un diseño mixto de triangulación concurrente; es decir, la investigación comprenderá un proceso cuantitativo y uno cualitativo de manera simultánea, con la finalidad de confirmar o corroborar resultados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Para el proceso cuantitativo, se contó con un diseño cuasi experimental pretest-postest de dos grupos experimentales y un grupo control (Hernández et al., 2014).

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	X	O ₄
G ₃	O ₅	-	O ₆

Dónde:

O₁, O₃ y O₅ = Población objeto antes del taller

X = Taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”

O₂, O₄ y O₆ = Población objeto después del taller

Mientras que para la parte cualitativa no se empleó ningún diseño en particular, sino que únicamente se hizo uso de diversas técnicas observacionales y algunos formatos de observación, con la finalidad de recolectar datos relacionados al fenómeno que se estudia.

Muestra

Muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014).

Unidad de análisis

Niños y niñas de entre 10 y 12 años de edad.

Población

Niños y niñas de entre 10 y 12 años de edad de la zona sur de la delegación de Tlalpan, que cursan 4to, 5to y 6to año de primaria en escuelas públicas.

Unidad muestral

Grupo experimental 1: la muestra estuvo conformada por un total de 16 participantes (8 niños y 8 niñas) de entre 10 y 11 años de edad, que se encontraban cursando 5to año de primaria en la Escuela A.

Grupo experimental 2: la muestra estuvo conformada por un total de 8 participantes (4 niños y 4 niñas) de entre 10 y 12 años de edad, que se encontraban cursando 4to, 5to y 6to año de primaria, respectivamente. Todos ellos eran participantes de un proyecto sabatino de la Escuela L.

Grupo control: la muestra estuvo conformada por un total de 31 participantes (13 niños y 18 niñas) de entre 10 y 11 años de edad, que se encontraban cursando 5to año de primaria en la Escuela A.

Instrumentos

Fase cuantitativa

Para la obtención de datos cuantitativos se emplearon tres instrumentos de medición, los cuales fueron seleccionados en función de las variables dependientes propuestas; puesto que no se cuenta con una escala propia de la cultura de buentrato. Al respecto se enuncia lo siguiente:

Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986)

Mide el concepto que los niños tienen de sí mismos en cuanto a su aspecto físico, relaciones como amigo, hijo y estudiante, y en sus aspectos moral y emocional (Rosas, 2007).

El instrumento contiene 48 adjetivos bipolares con cinco intervalos de respuesta y abarca 6 subescalas:

- Yo físicamente soy (7 adjetivos)
- Yo como estudiante soy (9 adjetivos)
- Yo con mis amigos soy (8 adjetivos)
- Yo emocionalmente soy (8 adjetivos)
- Yo moralmente soy (8 adjetivos)

- Yo como hijo soy (8 adjetivos)

Al ser elaborada en México, se considera como una de las más objetivas, ya que al no existir traducción alguna, los adjetivos que utiliza se adecuan al vocabulario de los sujetos de estudio. Para dar validez y confiabilidad a la escala, se aplicó a una muestra de 251 niños (100 niñas y 151 niños) de quinto y sexto grado de primaria, de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal, con edades de 9 a 15 años (Andrade & Pick, 2986).

Escala Mutidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014)

Es una adaptación de la *Escala Multidimensional de Empatía para adolescentes y adultos* de Andrade, Díaz-Loving y Nadelsticher (1986), la cual está basada en el instrumento original de Davis (1983), quien tomó una perspectiva multidimensional de la empatía y la definió como una reacción producida por la observación de las acciones y experiencias de otros (Díaz, 2012).

El instrumento conserva 27 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, de los 49 reactivos de la EASE (1986); los cuales se organizan en los mismos cuatro factores:

- Compasión empática
- Preocupación propia
- Empatía cognitiva
- Tranquilidad

Para la adaptación de la escala, se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional. La muestra se compuso de 204 niños (51.5% niñas y 48.5% niños) de quinto y sexto grado de primaria, de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Colima, con edades de 10 a 13 años con un promedio de edad de 11.49 (DE=0.73) (Zacarías, 2014).

Zacarías (2014) señala que los análisis iniciales demostraron que todas las opciones de respuesta de la escala fueron atractivas para los participantes. En lo que respecta a la adecuación de la muestra, se obtuvo un KMO= 0.787 y respecto a la prueba de esfericidad de Bartlett el resultado fue de $\chi^2=3010.18$ $p<0.001$, lo que permitió continuar con el análisis factorial. Como resultado del AFE se obtuvieron 4 factores que explicaron el 33.26% de la varianza. Se conservaron 27 reactivos de 49 en la versión de 1986, los reactivos que se eliminaron se agruparon en factores con baja carga factorial y con dos o menos reactivos en

cada factor. Debido a la extensión y al contenido de los reactivos que se conservaron en la escala, esta versión de la EASE, resulta adecuada a la edad de los participantes.

Escala de Asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002)

Mide el comportamiento social de los niños, analizando sus respuestas a variadas situaciones de interacción con otros compañeros, tales como: dar y recibir cumplidos, hacer quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos y, expresar sentimientos positivos y negativos (Garaigordobil, 2003).

El instrumento es una prueba de opción múltiple que contiene 27 reactivos, en los que se debe seleccionar una alternativa de cinco posibles. La manera de calificar es un continuo del 1 al 5, donde el 1 es la respuesta asertiva, 2 es la menos pasiva, 3 es la más pasiva, 4 es la menos agresiva y 5 es la más agresiva. La calificación se obtiene sumando los puntajes de los reactivos. Entre menor sea el puntaje, más asertiva es la persona; y mientras mayor sea el puntaje, más agresiva es (Lara & Silva, 2002).

Para la estandarización de la escala, se utilizó una muestreo no probabilístico e intencional. La muestra se compuso de 1467 niños (769 niñas y 698 niños) de primaria, secundaria y preparatoria, de cinco escuelas privadas del Distrito Federal, con edades de 9 a 17 años (Lara & Silva, 2002).

Por razones ajenas a los investigadores, se consideró únicamente a 1433 participantes, del total de la muestra. Los resultados obtenidos indican que la escala presenta una confiabilidad aceptable ($\alpha=0.8085$) en la población muestral. Así mismo, se observa una validez de constructo y un alto poder de discriminación de los reactivos entre puntajes altos y bajos debido a que todos fueron significativos con una probabilidad de 0.05 (Lara & Silva, 2002).

Fase cualitativa

Para la recolección de datos cualitativos se utilizaron recursos como videograbaciones, observaciones directas, elaboración de reportes de sesión, registros individuales y registros grupales; por lo que a continuación se describe el papel que tuvo cada uno de éstos en la evaluación, así como la forma de elaboración de dichos formatos.

Los reportes de sesión constan de descripciones detalladas e individuales de lo ocurrido en la sesión reportada; esto quiere decir que no solo se relatan las actividades realizadas, sino que se habla desde el primer contacto que se tuvo con los niños, hasta que la sesión finaliza. Para ello, se hizo uso de las observaciones de cada una de las facilitadoras, los trabajos realizados por los participantes y las videograbaciones obtenidas. Para mayor detalle, se puede consultar un ejemplo, en el apartado de Anexos (Anexo 9).

En segundo lugar se encuentran los registros individuales, los cuales contienen una serie de criterios a evaluar. Cada uno de éstos fue elaborado tomando en cuenta: 1) el marco teórico y los principios en los que se fundamenta el buentrato y, 2) los objetivos específicos planteados para cada una de las variables dependientes. De tal manera que por cada variable trabajada se diseñó un formato de registro, con la finalidad de poder ver la evolución de dichos aspectos a evaluar. Al respecto, a manera de desglose se obtuvo lo siguiente:

Para las dos sesiones en las que se trabajó el autoconcepto se consideraron aspectos tales como: el conocimiento personal, el conocimiento de los demás y, el reconocimiento de semejanzas y diferencias que tiene con los otros. Los cuales, además de estar relacionados con los tres primeros objetivos específicos propuestos, coinciden con la definición del principio de reconocimiento; que nos dice que éste es la capacidad de darse cuenta de que, tanto como uno, el otro existe y tiene características, intereses, necesidades y formas de expresión tan importantes como las propias (Iglesias, 2004). Reconocimiento con el que el niño aporta y recibe información que contribuye a la construcción del concepto que tanto él como los demás hacen de sí mismos (Dantagnan et al., 1993; citados en Barudy & Dantagnan, 2005).

Por otra parte, considerando los siguientes tres objetivos específicos planteados, para las sesiones de empatía se tomaron en cuenta aspectos tales como: la identificación y expresión de emociones, la muestra de respuestas acorde al estado emocional de los demás y, la autorregulación del comportamiento. Estos aspectos se relacionan con la teoría del principio de empatía, la cual nos dice que cuanto más abierta está una persona a reconocer y manifestar sus propios sentimientos, más fácilmente podrá aceptar y reconocer los sentimientos ajenos; de igual forma, esto evitará comportamientos de rechazo y maltrato físico, verbal o

psicológico, hacía los demás (Iglesias, 2012). Por otra parte, adicional a ello, se consideró importante evaluar si los participantes ya contaban con un conocimiento previo al tema, puesto que se sabe que uno actúa en función de lo que conoce (Sanz, 2015).

Y finalmente, tomando en cuenta los últimos dos objetivos específicos presentados, para las sesiones de asertividad se contemplaron aspectos tales como: el contacto visual, la comunicación respetuosa, la escucha, la capacidad para esperar un turno y para pedir la palabra, la diferenciación de estilos de respuesta y la identificación de las consecuencias que conlleva cada uno de estos estilos. Todos ellos relacionados con la definición conceptual de asertividad; la cual nos dice que es la habilidad para transmitir y recibir un mensaje de una manera segura, honesta, oportuna, profundamente respetuosa y que tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria (Aguilar, 1995, citado en Acosta & Ordoñez, 2005). Sin embargo, ya para comunicarse de una manera efectiva es importante evitar y dejar de transmitir los modelos de carácter agresivo o violento, ya que éstos no favorecen la comunicación (Iglesias, 2012); se hace necesario que los niños logren discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias. Asimismo, en esta sesión también se consideró importante evaluar si los participantes ya contaban con un conocimiento previo respecto a estos temas.

No obstante, pese a que dicha estructura implica calificar cada uno de estos criterios en función de su variable correspondiente; todos éstos fueron promovidos y observados durante todas las sesiones; ya que constantemente se presentaban situaciones que hacían necesario abordar aspectos del autoconcepto, la empatía y/o la asertividad. Razón por la cual se hace referencia a la evolución de todas estas variables y no solo de aquella con la cual se trabajó, dentro de los resultados que se presentarán más adelante.

Además de estos criterios, cabe señalar que en cada uno de estos reportes se agregaron otros aspectos a evaluar, tales como: la participación, iniciativa, interacción y comunicación. Todos ellos con la finalidad de conocer a los integrantes del grupo, sus roles sociales preferenciales, sus formas de relacionarse con las facilitadoras y sus compañeros; y ver su evolución a lo largo de las sesiones. Asimismo, se incluyeron con la intención de observar cómo influía la promoción de los aspectos anteriores en la interacción que los niños establecían dentro de las sesiones; así como para ver si el estar dentro de un ambiente

caracterizado por el buentrato, tenía un impacto positivo en la seguridad de los niños para animarse a ofrecer su propio punto de vista e integrarse en la convivencia con los demás niños.

Para el llenado de estos registros se hizo uso nuevamente de las observaciones de cada una de las facilitadoras, los trabajos realizados por los participantes y las videograbaciones obtenidas; además del reporte de la sesión correspondiente. Éstos fueron calificados en función de una escala nominal dicotómica de presencia/ausencia; calificación que era justificada en el apartado de observaciones. Para mayor detalle, se pueden consultar un ejemplo de los tres registros individuales empleados, en el apartado de Anexos (Anexos 10, 11 y 12).

Por último y en tercer lugar se tienen los registros grupales, con los cuales se sacó un promedio de las presencias obtenidas en los registros individuales de cada sesión, a nivel grupal. Para ello, se dividió el cien por ciento entre tres, con la finalidad de obtener 3 puntos de referencia (bajo, medio y alto), cada uno con sus respectivos valores porcentuales (0-33%, 34-66% y 67-100%); dentro de los cuales se pudiera situar el resultado obtenido en cada uno de nuestros grupos experimentales. Para mayor detalle, los seis registros grupales de ambos grupos experimentales se discuten en el apartado de Resultados cualitativos.

Procedimiento

Para dar inicio al proyecto, se hizo una revisión bibliográfica de temas como la cultura de buentrato y la resiliencia, así como de sus respectivas intervenciones y formas de evaluación; siempre tomando como punto de referencia a aquellas que se han realizado en muestras similares a la de este proyecto.

A partir de todo ello, tomando como eje principal a la cultura de buentrato, se diseñó el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”; dentro del cual se hizo énfasis en promover únicamente algunos aspectos de la misma, éstos son: el autoconcepto, la empatía y la asertividad.

Posteriormente, tomando en cuenta los criterios de inclusión para la selección de la muestra: 1) el rango de edad (niños y niñas de 10 a 12 años de edad) y 2) la zona de residencia de los mismos (zona sur de la delegación Tlalpan); se prosiguió con la

realización de los acuerdos y trámites necesarios en las dos instituciones en las que se planteó la aplicación del taller; es decir, la Escuela A y el proyecto sabatino de la Escuela L.

A esta primera, se acudió personalmente con el fin de presentarle el proyecto a la directora y solicitar su autorización para trabajar con alumnos de 5° grado, los cuales pudieran representar al grupo experimental 1 y al grupo control. Una vez obtenido el permiso, se seleccionó de forma aleatoria a 16 niños de un grupo y a 16 de un grupo diferente; ambos grupos pertenecientes al quinto grado escolar. Asimismo, se establecieron las fechas de trabajo, junto con la profesora de cada uno de los grupos; para lo cual se les hizo llegar a los padres un documento en el que, además de solicitar su autorización y una serie de datos sociodemográficos, se les informó el objetivo del taller y la manera en la que se trabajaría.

En cuanto a la Escuela L, se mantuvo contacto con la encargada del proyecto sabatino, la Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez; quien habló con la directora del plantel para ponerla al tanto del proyecto y poder contar con su aprobación. Una vez autorizado, dado que la estructura y el funcionamiento del proyecto son diferentes al de la escuela, se seleccionó a aquellos niños que podrían formar parte del segundo grupo experimental, de acuerdo a los criterios de inclusión establecidos; obteniendo un número final de 8 participantes. Para ello, fue necesario comunicarse vía telefónica con sus padres, para contar con su aprobación; de igual manera, se les hizo llegar a cada uno de éstos, la carta de consentimiento informado y el cuestionario de datos sociodemográficos.

Seguido a ello, se dio inicio a la intervención. El taller se llevó a cabo en 7 sesiones, cada una con un tiempo estimado de 90 minutos, con excepción de la sesión No. 7, la cual tuvo una duración de 120 minutos. Las sesiones fueron impartidas semanalmente en ambas instituciones (en martes en la Escuela A y en sábado en la Escuela L); con excepción de dos ocasiones en las que, dadas algunas dificultades administrativas en el plantel, se tuvo que modificar el día establecido para el primer grupo experimental, razón por la cual el tiempo designado al taller se extendió una semana.

En cuanto al grupo control, dado algunas dificultades con la profesora del grupo, se tuvieron algunas modificaciones. En primer lugar, la aplicación inicial de las escalas se llevó a cabo tres semanas después de la fecha establecida; sin embargo, si se respetó el

lapso de tiempo entre aplicaciones pre-post, ya que se dejaron pasar 7 semanas entre una y otra, al igual que para los grupos experimentales. Y en segundo lugar, el número original de la muestra control (n=16) se vio alterado; ya que no se pudieron aplicar las escalas únicamente a los niños que habían sido seleccionados, sino que se aplicó al grupo completo; además de que se incluyeron algunos alumnos del otro grupo de quinto grado, es decir, de donde fueron seleccionados los participantes del grupo experimental 1. Todo esto, dando como resultado una n final de 31 alumnos.

Finalmente, como parte de la evaluación, se aplicó la Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986), la Escala Multidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014) y la Escala de Asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002), el primer y último día de la intervención. Asimismo, para ambos grupos experimentales se emplearon los formatos de reporte de sesión y los registros individuales, en los que se valoró una serie de aspectos conductuales como parte de la evaluación cualitativa de los efectos del taller.

Para mayor detalle se pueden revisar los formatos de consentimiento informado, el cuestionario de datos sociodemográficos, las cartas descriptivas, las escalas de evaluación y los formatos de reporte, en el apartado de Anexos.

RESULTADOS



En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el taller, divididos en dos secciones. En primer lugar, se hace referencia a la evaluación cuantitativa, y, en segundo lugar, se describen los resultados obtenidos en la evaluación cualitativa.

Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0, con el fin de realizar: 1) una estadística descriptiva de la población, 2) una prueba de homogeneidad entre los grupos, 3) una prueba de normalidad y 4) un análisis comparativo de los resultados pretest-postest de cada uno de los grupos, para cada una de las variables con las que se trabajó, es decir, autoconcepto, empatía y asertividad.

En cuanto al análisis cualitativo, se presentan los resultados globales obtenidos en cada sesión con su respectivo análisis, tomando como base las variables que se trabajaron. Para todo ello, se utilizó la información recabada en los reportes de sesión y los registros individuales. Por otra parte, es importante señalar que los nombres de todos los niños fueron cambiados con fines de confidencialidad.

Resultados cuantitativos

Estadística descriptiva de la población

La muestra total estuvo conformada por 55 niños que cursaban cuarto, quinto y sexto año de primaria en escuelas públicas de la Ciudad de México. En las siguientes tablas, se muestra cómo estuvo distribuida la muestra según el género (Tabla 2), grado escolar (Tabla 3) y edad (Tabla 4); tomando como base el grupo de estudio al que pertenecieron.

Tabla 2
Distribución de sujetos de acuerdo a su género

	GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
G EXPERIMENTAL 1	FEMENINO	8	50.0
	MASCULINO	8	50.0
	TOTAL	16	100.0
G EXPERIMENTAL 2	FEMENINO	4	50.0
	MASCULINO	4	50.0
	TOTAL	8	100.0
G CONTROL	FEMENINO	18	58.1
	MASCULINO	13	41.9
	TOTAL	31	100.0

Tabla 3
Distribución de sujetos de acuerdo a su grado escolar

	GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
G EXPERIMENTAL 1	5TO PRIMARIA	16	100.0
	TOTAL	16	100.0
G EXPERIMENTAL 2	4TO PRIMARIA	2	25.0
	5TO PRIMARIA	3	37.5
	6TO PRIMARIA	3	37.5
	TOTAL	8	100.0
G CONTROL	5TO PRIMARIA	31	100.0
	TOTAL	31	100.0

Tabla 4
Distribución de sujetos de acuerdo a su edad

	EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA
G EXPERIMENTAL 1	10 AÑOS	11	68.8	10.31
	11 AÑOS	5	31.3	
	TOTAL	16	100.0	
G EXPERIMENTAL 2	10 AÑOS	4	50.0	10.75
	11 AÑOS	2	25.0	
	12 AÑOS	2	25.0	
	TOTAL	8	100.0	
G CONTROL	10 AÑOS	16	51.6	10.48
	11 AÑOS	15	48.4	
	TOTAL	31	100.0	

Como se puede observar, la intervención aquí reportada se llevó a cabo con dos grupos experimentales y un grupo control, cada uno con un distinto número de integrantes; no obstante, dentro de cada grupo hubo una proporción igual de hombres y mujeres, a excepción del grupo control. Asimismo, se tiene que, tanto el primer grupo experimental como el grupo control, se conformó por niños de quinto año de primaria; por lo que sus edades fluctuaron entre los 10 y 11 años; con una media de 10.31 en el grupo experimental 1 y de 10.48 para el grupo control. En cuanto al segundo grupo experimental, éste incluyó a niños de cuarto, quinto y sexto año escolar, dentro de un rango de edad de 10 a 12 años, con una media de 10.75 años.

Adicional a ello, se obtiene que el tipo de familia que predomina dentro de la muestra total, es la familia nuclear; representando a un 75% en el segundo grupo experimental, a un 54.8% en el grupo control y a un 31% al primero grupo experimental; no obstante, dentro

de este último la mayor proporción se obtiene dentro de la familia extensa con un 43.8%. Asimismo, cabe señalar que los cuidados principales de los niños de cada uno de los grupos, son brindados, en su mayor proporción, por parte de la madre, o bien, por ambos padres; obteniendo en ambos el mismo porcentaje (38.2%).

Como parte descriptiva de ambos padres, se encontró que ambas partes están representadas en su mayoría por una escolaridad básica, cubriendo un 47.3% las madres y un 36.4% los padres, a nivel secundaria; seguidos por una educación media superior, con 29.1% las mujeres y 25.5% los hombres. Finalmente, en cuanto a ocupación, se observa que la mayor parte de las madres está dedicada al hogar (63.6%); a diferencia de los padres, quienes en su mayoría cuentan con un trabajo informal (74.5%).

Prueba de homogeneidad

Con el fin de conocer el grado de homogeneidad entre los tres grupos, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene (Tabla 5); la cual dará mayor certeza de que, cualquier cambio, surgido en alguno de los grupos experimentales, se deba a la intervención implementada.

Tabla 5
Prueba de homogeneidad de varianzas entre grupos

		ESTADÍSTICO DE LEVENE	SIG.
G EXPERIMENTAL 1 – G CONTROL	AUTOCONCEPTO	.035	.851
	EMPATÍA	4.908	.032
	ASERTIVIDAD	.542	.466
G EXPERIMENTAL 2 – G CONTROL	AUTOCONCEPTO	.336	.565
	EMPATÍA	.189	.666
	ASERTIVIDAD	1.018	.319
G EXPERIMENTAL 1 – G EXPERIMENTAL 2	AUTOCONCEPTO	.093	.763
	EMPATÍA	1.366	.255
	ASERTIVIDAD	.241	.628

Nivel de significancia ≤ 0.05

Como se puede observar en la tabla, al comparar los resultados obtenidos entre grupos, se obtiene que en la mayoría de casos no existen diferencias significativas entre las varianzas de las calificaciones de las tres escalas, ya que en la mayor parte de éstas se obtiene una significancia mayor a 0.05; con excepción de la variable de empatía entre el grupo

experimental 1 y el grupo control, el cual da una significancia de .032. Concluyendo entonces que, dos de los tres grupos son homogéneos.

Prueba de normalidad

Para corroborar que la variable aleatoria se distribuye normalmente en cada una de las escalas de los tres grupos, fue necesario utilizar dos pruebas estadísticas. Como se muestra en la Tabla 6, en los dos grupos experimentales se utilizó la prueba de Shapiro Wilk, ya que el tamaño de la muestra en cada uno de ellos fue < 30 individuos; mientras que en el grupo control se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que el tamaño de la muestra era >30 individuos.

Tabla 6
Prueba de normalidad

			KOLMOGOROV-SMIRNOV ^a			SHAPIRO-WILK			
			ESTADÍSTICO	GL	SIG.	ESTADÍSTICO	GL	SIG.	
G EXPERIMENTAL 1	AUTOCONCEPTO	PRE	.151	16	.200*	.963	16	.712	
		POST	.167	16	.200*	.948	16	.461	
	EMPATÍA	PRE	.148	16	.200*	.945	16	.420	
		POST	.134	16	.200*	.928	16	.230	
	ASERTIVIDAD	PRE	.150	16	.200*	.945	16	.409	
		POST	.252	16	.008	.900	16	.081	
	G EXPERIMENTAL 2	AUTOCONCEPTO	PRE	.145	8	.200*	.983	8	.977
			POST	.206	8	.200*	.869	8	.147
EMPATÍA		PRE	.237	8	.200*	.900	8	.288	
		POST	.174	8	.200*	.933	8	.545	
ASERTIVIDAD		PRE	.210	8	.200*	.897	8	.273	
		POST	.254	8	.137	.914	8	.384	
G CONTROL		AUTOCONCEPTO	PRE	.123	31	.200*	.943	31	.099
			POST	.119	31	.200*	.954	31	.199
	EMPATÍA	PRE	.108	31	.200*	.971	31	.538	
		POST	.124	31	.200*	.954	31	.199	
	ASERTIVIDAD	PRE	.135	31	.158	.890	31	.004	
		POST	.153	31	.062	.889	31	.004	

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

^a. Corrección de significación de Lilliefors.

Nivel de significancia ≤ 0.05

Como se observa, al no obtener una significancia menor o igual a 0.05 en ninguna de las escalas de los dos grupos experimentales y del grupo control; se puede concluir que los datos de cada una de ellas, provienen de una distribución normal.

Prueba t-student

Finalmente, con la intención de comparar las diferencias entre cada una de las variables numéricas (pretest-postest) en los dos grupos experimentales y el grupo control, se empleó la prueba t-student para muestras relacionadas.

A continuación, los resultados se irán presentando acorde a cada una de estas variables independientes.

Autoconcepto**Grupo experimental 1**

Tabla 7
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de autoconcepto del grupo experimental 1

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	142	231	185.25	22.93	.716
	POST	144	227	183.87	22.03	
FÍSICO	PRE	20	30	25.31	2.60	.580
	POST	21	31	25.00	2.75	
ESTUDIANTE	PRE	25	44	33.06	6.14	.187
	POST	27	45	34.87	5.41	
AMIGOS	PRE	24	40	31.93	4.23	.700
	POST	24	40	32.50	4.91	
EMOCIONALMENTE	PRE	23	40	30.25	5.17	.263
	POST	24	40	28.68	4.60	
MORALMENTE	PRE	24	40	33.50	4.96	.184
	POST	24	40	32.25	4.68	
HIJO	PRE	24	38	31.18	4.69	.541
	POST	20	39	30.56	4.84	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Como se observa, la media de la escala total obtenida en el postest del grupo experimental 1 (183.87), es menor a la obtenida en el pretest (185.25); cuya significancia es mayor a 0.05, lo cual rechaza nuestra hipótesis alterna obteniendo que no existe un incremento estadísticamente significativo en el autoconcepto de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Del mismo modo, en las diferentes áreas de la escala de autoconcepto se vuelve a mostrar una ligera disminución en las medias, a excepción de las subescalas Yo como estudiante y

Yo con mis amigos, ya que en éstas se observa un ligero aumento. Sin embargo, dado que su significancia vuelve a ser mayor a 0.05, podemos volver a concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Grupo experimental 2

Tabla 8
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de autoconcepto del grupo experimental 2

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	156	222	189.00	20.39	.070
	POST	157	228	201.63	26.49	
FÍSICO	PRE	19	31	26.00	4.14	.262
	POST	19	31	26.87	3.90	
ESTUDIANTE	PRE	26	45	36.75	7.32	.757
	POST	23	45	37.62	9.22	
AMIGOS	PRE	27	38	33.25	4.13	.113
	POST	32	40	35.87	2.53	
EMOCIONALMENTE	PRE	25	35	30.12	3.18	.002
	POST	29	40	33.37	3.54	
MORALMENTE	PRE	23	40	31.37	5.92	.137
	POST	24	40	35.37	6.20	
HIJO	PRE	24	37	31.50	4.56	.570
	POST	23	36	32.50	4.86	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Como se puede observar, la media de la escala total obtenida en el postest del grupo experimental 2 (201.63), es mayor a la obtenida en el pretest (189.00); cuya significancia es mayor a 0.05, lo cual rechaza nuestra hipótesis alterna obteniendo que, no existe un incremento estadísticamente significativo en el autoconcepto de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Asimismo, se observa que las medias obtenidas en el postest, fueron mayores a las obtenidas en el pretest, en todas las subescalas; obteniendo únicamente una significancia menor a 0.05 en la subescala Yo emocionalmente (.002), lo cual nos dice que existe un incremento estadísticamente significativo en la forma en como los participantes se perciben; es decir, éstos se consideran más sencillos, seguros, sentimentales, decididos, cariñosos, juguetones, felices y tranquilos, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Grupo control

Tabla 9
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de autoconcepto del grupo control

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	149	219	188.70	21.08	.922
	POST	142	230	189.06	25.21	
FÍSICO	PRE	19	32	26.19	3.31	.506
	POST	15	34	26.61	3.94	
ESTUDIANTE	PRE	25	45	35.58	6.32	.599
	POST	24	45	35.09	6.31	
AMIGOS	PRE	26	39	32.83	4.19	.699
	POST	22	40	33.19	5.18	
EMOCIONALMENTE	PRE	21	38	30.12	4.60	.872
	POST	20	37	30.29	4.34	
MORALMENTE	PRE	26	40	34.45	4.52	.099
	POST	23	40	32.96	5.72	
HIJO	PRE	23	37	29.51	3.99	.070
	POST	20	40	30.90	5.02	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Se puede observar que la media de la escala total obtenida en el postest del grupo control (189.06), es mayor a la obtenida en el pretest (188.70); cuya significancia es mayor a 0.05, lo cual nos dice que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Esto también es observado en las diferentes áreas de la escala de autoconcepto, pese al incremento y/o disminución obtenida en las medias del postest.

*Empatía*Grupo experimental 1

Tabla 10
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de empatía del grupo experimental 1

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	40	92	70.63	15.71	
	POST	33	83	65.88	13.86	.021
COMPASIÓN EMPÁTICA	PRE	15	34	25.19	5.64	.961
	POST	12	34	25.25	6.02	
PREOCUPACIÓN PROPIA	PRE	10	33	23.06	8.12	.037
	POST	10	30	20.50	6.61	

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
EMPATÍA COGNITIVA	PRE	8	20	14.94	3.49	.020
	POST	5	20	12.88	4.17	
TRANQUILIDAD	PRE	5	11	7.44	1.75	.628
	POST	4	11	7.25	1.80	

Nivel de significancia ≤ 0.05

De acuerdo a la tabla, sólo en la subescala de Compasión empática se obtuvo un aumento en la media del postest (25.25), en comparación con la evaluación previa (25.19); sin embargo, no resulta estadísticamente significativo.

Por otra parte, también se puede observar que, tanto la media total como la media de las demás subescalas del postest, son menores a las previas; siendo la media total y las de las subescalas de Preocupación propia y Empatía cognitiva, las únicas estadísticamente significativas. No obstante, debido a que trata de una disminución y no de un aumento, se rechaza nuestra hipótesis alterna. Al respecto, cabe mencionar que algunos reactivos de la subescala Preocupación propia, hacen referencia a la capacidad de la persona para regular sus emociones en situaciones desagradables; por lo que una disminución en la media de dicha escala, podría estar haciendo referencia a una percepción de mayor manejo de las emociones por parte de los niños.

Por otra parte, es importante destacar que los resultados de la evaluación cualitativa no confirman los resultados de la subescala de Empatía cognitiva; ya que en ella se encontraron indicadores que muestran un aumento en la capacidad de los niños para identificar las emociones propias y de los demás.

Grupo experimental 2

Tabla 11
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de empatía del grupo experimental 2

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	47	83	70.38	12.03	.914
	POST	54	83	70.75	10.11	
COMPASIÓN EMPÁTICA	PRE	13	32	23.50	6.25	.234
	POST	20	31	26.13	3.75	

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
PREOCUPACIÓN PROPIA	PRE	13	37	24.00	8.53	.510
	POST	12	35	23.00	8.08	
EMPATÍA COGNITIVA	PRE	11	17	14.38	2.13	.692
	POST	8	18	13.87	3.18	
TRANQUILIDAD	PRE	7	12	8.50	2.00	.442
	POST	3	12	7.75	2.81	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Para el segundo grupo experimental, la media de la escala total obtenida en el postest (70.75), es mínimamente mayor a la obtenida en el pretest (70.38); por lo que se obtiene una significancia mayor a 0.05, lo cual rechaza nuestra hipótesis alterna obteniendo que, no existe un incremento estadísticamente significativo en la empatía de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Del mismo modo, se puede observar que, únicamente en la subescala de Compasión empática es en la que se vuelve a obtener un incremento en la media; no obstante, este aumento tampoco resulta ser significativo; dada su significancia (.234). Esto ocurre igualmente en las demás subescalas, pese a la disminución de sus medias; dado que su significancia es mayor a 0.05.

Grupo control

Tabla 12
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de empatía del grupo control

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	46	91	70.74	10.89	.989
	POST	29	104	70.71	13.62	
COMPASIÓN EMPÁTICA	PRE	16	34	25.90	4.99	1.00
	POST	9	36	25.90	6.16	
PREOCUPACIÓN PROPIA	PRE	12	30	20.65	5.53	.220
	POST	11	36	21.81	6.14	
EMPATÍA COGNITIVA	PRE	9	20	15.65	3.38	.583
	POST	5	20	15.29	3.51	
TRANQUILIDAD	PRE	3	12	8.55	2.44	.102
	POST	3	12	7.71	2.41	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Como se puede ver, la media de la escala total obtenida en el postest del grupo control (70.71), es ligeramente menor a la obtenida en el pretest (70.74); dando como resultado una significancia mayor a 0.05, la cual indica que no existe una diferencia estadísticamente significativa.

Esto mismo es observado en las significancias obtenidas en las diferentes áreas de la escala de empatía.

Asertividad

Grupo experimental 1

Tabla 13
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de asertividad del grupo experimental 1

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	35	76	51.00	12.51	.322
	POST	36	90	54.44	15.11	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Cabe recordar que la Escala de Asertividad que se utilizó tiene un sistema de calificación en el cual mientras más grande sea el puntaje obtenido, se considera como una conducta agresiva; y, mientras dicho puntaje sea más bajo, se acerca a una conducta asertiva.

Dicho esto, se puede observar que en el grupo experimental 1 se obtuvo un incremento en la media total (54.44), respecto a la previa (51.00). Sin embargo, se concluye que esta diferencia no trata de un incremento estadísticamente significativo, puesto que la significancia fue mayor a 0.05.

Grupo experimental 2

Tabla 14
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de asertividad del grupo experimental 2

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	38	73	54.75	14.13	.404
	POST	32	80	52.13	17.63	

Nivel de significancia ≤ 0.05

En cuanto al segundo grupo experimental, la media obtenida en el postest (52.13) es menor a la previa (54.75). No obstante, dada su significancia (.404) se rechaza nuestra hipótesis alterna obteniendo que, no existe un incremento estadísticamente significativo en la asertividad de los participantes, después de participar en el taller psicoeducativo “Relacionándonos a través del buentrato”.

Grupo control

Tabla 15
Estadística descriptiva y nivel de significancia en la escala de asertividad del grupo control

AREA		MINIMO	MAXIMO	MEDIA	D.E	SIG.
TOTAL	PRE	30	89	46.74	11.85	.327
	POST	30	93	48.29	15.27	

Nivel de significancia ≤ 0.05

Finalmente, en el grupo control se obtuvo un incremento en la media del postest (48.29), en comparación con la primera (46.74). Sin embargo, al obtener una significancia mayor a 0.05, se concluye que dicha diferencia no es estadísticamente significativa.

Resultados cualitativos

Presentación

Objetivos: Introducir el taller, presentar a las facilitadoras y los integrantes del grupo; así como realizar una evaluación previa a la administración de dicho tratamiento experimental.

Grupo experimental 1

Sesión 1

Al inicio, los niños se muestran curiosos y ansiosos por saber exactamente para qué se les había llamado y qué se haría en el taller. No obstante, una vez establecido el encuadre, se alegran al conocer la dinámica de trabajo que se seguirá en las sesiones. Asimismo, se notan muy animados durante la presentación y muestran interés por participar.

En general, esta sesión permite tener una idea de cómo podría funcionar el grupo; y aunque se obtiene la participación de todos, se puede identificar claramente a aquellos que se desenvuelven con mayor facilidad, ya éstos son los que participan durante toda la sesión y

toman la iniciativa de expresar lo que piensan. Cabe señalar que algunos de ellos hacen comentarios para llamar la atención e incluso se puede notar que en ocasiones se dirigen hacia los demás de manera burlona.

Del mismo modo, también se observa que para algunos otros es más difícil participar e integrarse al grupo, especialmente en el caso de las niñas; ya que algunas de ellas adoptan una posición de escucha activa, pero no participan, e incluso se notan apenadas cuando las facilitadoras voltean a verlas. En el caso de los niños, aunque no se notan incómodos, también adoptan una actitud de reserva; mientras que otros se notan distraídos y apáticos; incluso dos de ellos platican, se dicen cosas en secreto y se ríen.

En cuanto a los conocimientos que reportan tener sobre el buentrato, algunos mencionan que éste es “no hacer bullying” (Sic. Adrián), “tratarnos por igual” (Sic. Carlos) y “tratarnos con respeto” (Sic. Joel); y al preguntarles qué les gustaría aprender en las sesiones, algunos mencionan “aprender” y “aprender a convivir”. Finalmente, con la finalidad de dar una idea de cómo es que los niños perciben la forma de trabajo dentro de un taller; se retoma la siguiente cita: “es más divertido aprender jugando” (Sic. Carlos).

Dinámica grupal

En cuanto a la interacción no se percibe una identidad de grupo, la relación entre los participantes se observa dividida e incluso la mayoría muestra una actitud distante y pasiva. No obstante, existen algunos otros miembros del grupo que adoptan roles de mayor iniciativa e integración con los demás; por ejemplo, uno de ellos funge en varios momentos el rol de agitador de grupo, puesto que actúa con la finalidad de generar risas en sus compañeros; mientras que, otro de ellos toma tanto el rol de comunicador como el de regulador del grupo; dado que, por un lado su facilidad de palabra le permite expresar su opinión sobre las dinámicas de trabajo; y por el otro, interviene en algunas ocasiones para pedirle a sus compañeros que guarden silencio durante las actividades. Estas circunstancias, además de los juegos de distensión grupal empleados, permitieron dar inicio a un acercamiento entre los participantes y con las facilitadoras del proyecto; pese a la poca relación existente con la que se comenzó.

Grupo experimental 2

Sesión 1

El grupo se muestra tímido y callado al inicio; sin embargo, conforme transcurre la sesión se vuelve más participativo, aunque en ocasiones dichas participaciones van más en función de hacer reír o molestar y/o burlarse de los demás. Por ejemplo, constantemente mencionan temas de suicidios y embarazos, en tono de burla; asimismo, hacen comentarios en relación con una de sus compañeras, a quien acusan de malos tratos hacia los demás; igualmente, recalcan la poca participación de otro de sus compañeros, con quien se encuentran enemistados en ese momento. Todo esto trayendo como resultado sensaciones de incomodidad por parte de estos dos participantes.

Con relación al tema del taller, únicamente una de ellos logra dar una definición del concepto de buentrato, “es tratar bien a alguien” (Sic. Eva); no obstante, con el apoyo de dicha definición, los demás integrantes logran ejemplificarlo “es respetarnos” (Sic. Fabiola), “no lastimarnos” (Sic. Elsa) y “no pegarnos” (Sic. Oscar). Del mismo modo, añade conductas dirigidas hacia los demás como “no decir groserías, no pegar” (Sic. Fabiola), “respetar las opiniones y no herir a las personas” (Sic. Oscar).

Al respecto, al mencionar comportamientos que quieren seguir dentro del taller; se observa que en su mayoría los enuncian en negativo, como no ofender a los demás, no pegar, no dormir en clase, etcétera. De la misma manera, al proponer que se tenga una consecuencia con quien no respete dicho reglamento, ésta la encaminan hacia formas de maltrato como “cortarle el cabello” (Sic. Lucas), “amarrarla a un árbol por un año sin alimento y sin agua” (Sic. Edgar) o “bailar el baile de la pelusa” (Sic. Oscar); aun cuando este maltrato se les refleja. Motivo por el que es necesario establecer que la consecuencia será dar un tiempo fuera a aquel que cometa alguna falta.

Finalmente, las pocas expectativas que reporta el grupo continúan yendo en función del cambio que esperan de Eva, la participante que acusan de incurrir en formas de maltrato. Además de éstas, no se obtiene ninguna otra que esté al alcance del taller.

Dinámica grupal

En términos grupales se observa una división en subgrupos, los cuales son armados en función de las amistades que tienen con sus compañeros; siendo únicamente uno de ellos quien permanece aislado de los demás. Sin embargo, pese a esta conformación de dúos y triadas, si se logra observar una iniciativa por participar de parte de la mayoría y una interacción entre ellos durante las actividades realizadas; a pesar de que dentro de las mismas solían predominar algunas figuras agresivas que tomaban a una de las participantes como chivo expiatorio de lo ocurrido en sus relaciones, dentro y fuera del taller psicoeducativo. Dicha circunstancia, con el transcurso de la sesión, además de seguir originando risas entre el grupo, se convirtió en una incomodidad para dicha integrante; la cual no pudo ser externada de manera verbal hacia los demás.

Autoconcepto

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) reflexionar sobre sí mismos (habilidades, formas de ser, gustos); 2) identificar aquellos aspectos de su persona que los distinguen y hacen únicos; y 3) observar aquellos aspectos de su persona que tienen en común con los demás.

Grupo experimental 1

Sesión 2

Tabla 16
Primer registro grupal de autoconcepto del grupo experimental 1

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA		X	
INTERACCIÓN			X
COMUNICACIÓN		X	

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
CONOCIMIENTO PERSONAL	X		
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	X		
RECONOCIMIENTO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS DEMÁS	X		

La mayor parte del grupo se muestra emocionada y participativa desde el inicio, aunque algunos otros aún reflejan timidez y ligeros niveles de ansiedad, los cuales disminuyen conforme la sesión avanza. Asimismo, con el transcurso del tiempo se acercan más a las facilitadoras, a quienes incluso integran en las actividades.

Durante sus participaciones, la mayoría muestra dificultad para esperar a que se les de la palabra, así como para permitir que alguno otro participe. Es por ello que al inicio, el grupo propone que se tenga una consecuencia con aquellos que no respeten las reglas. Al principio, sus sugerencias las hacen más en función del maltrato; por ejemplo, “pamba china” (Sic. Carlos) o “un sape” (Sic. Alfonso). No obstante, cuando este maltrato se les refleja, proponen que la persona pierda su oportunidad para participar en la siguiente actividad; consecuencia que después de tiempo les es indiferente, ya que continúan sin respetar las reglas. Ante ello, los demás integrantes del grupo se desesperan, ya que no consiguen que haya un respeto hacia las personas que no han participado.

Entre ellos, como grupo, se observan problemas de comunicación e interacción, ya que se relacionan de manera agresiva tanto física como verbalmente; esto se da especialmente entre niños. Por ejemplo, se jalonean, se gritan y se hacen comentarios atacantes, despectivos y/o burlones; conductas que en ocasiones son producto de la poca tolerancia que se tienen unos a otros. Aunado a ello, se observa una tendencia a separarse entre ellos de acuerdo a su género. Sin embargo, los niños son los que muestran mayor iniciativa por convivir con las niñas, cuando la situación así lo amerita; aunque si esto se puede evitar, al igual que el tener que convivir con alguien que no forma parte de su círculo de amistades,

lo evitan. No obstante, pese a estas dificultades, con el apoyo de las facilitadoras, cuando existen desacuerdos entre ellos logran resolverlos ya sea mediante el habla o por medio de acuerdos donde ambas partes queden satisfechas.

En las actividades, son pocos los participantes que muestran dificultad por definirse de acuerdo a características únicas y especiales, ya que en general reportan habilidades, intereses y gustos muy interesantes. Por ejemplo, uno de ellos menciona querer ser marino, mientras que otro refiere preferir bañarse únicamente los lunes. Todos estos aspectos, según lo reportado por el grupo, los ayuda a conocerse mejor entre ellos y a identificar con quien tienen gustos e intereses en común.

Dinámica grupal

Como se menciona anteriormente, a diferencia de la primera sesión reportada, en esta ocasión el grupo se divide en niños y niñas; división que les es difícil romper a pesar de la iniciativa que toman algunos de los integrantes, por convivir con compañeros del sexo opuesto. Por ejemplo, en una ocasión se les da la oportunidad de proponer alguna actividad, puesto que se cuenta con un tiempo libre para realizarla; sin embargo, lejos de llegar a un solo acuerdo, los niños proponen una actividad distinta a la de las niñas; motivo por el cual, a pesar de que una de las niñas estaba de acuerdo con el juego que los niños proponían, se percibe que dicha separación por género la obliga a permanecer con sus compañeras. Ante dicha circunstancia cabe destacar que, en el caso de los niños se trata de un juego grupal, mientras que el de las niñas es individual; ya que ellas prefirieron dibujar.

Sesión 3

Tabla 17
Segundo registro grupal de autoconcepto del grupo experimental 1

	ALTO	MEDIO	BAJO
	PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN		X	
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO PERSONAL	X		
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	X		
RECONOCIMIENTO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS DEMÁS	X		

Durante esta sesión, los niveles de participación e iniciativa son altos; sin embargo, cabe señalar que estos aspectos fluctúan en función de la actividad que se realiza, ya que pese a que en la mayoría de las actividades se muestran alegres, atentos y animados; en una de éstas, al tener que trabajar en pareja, algunos muestran disgusto y enojo al no poder estar con sus amigos, motivo por el que se mantienen inquietos y desinteresados; incluso algunos de ellos no hacen esfuerzo alguno por interactuar con el otro.

Aunado a ello, se puede observar nuevamente una división por género, ya que mientras que los niños tienen la iniciativa de compartir aspectos propios, las niñas se notan pasivas y se quedan observándolos en la parte posterior del aula; incluso, no se ve mucha interacción entre ellas mismas.

Por otra parte, al tener que pensar en aquellos aspectos de sí mismos, la mayoría lo hace con gran facilidad; sin embargo, en algunos de ellos se nota cierta duda por compartirlo. Este reconocimiento, provoca que el grupo se dé cuenta de que hay aspectos que varios de ellos comparten, así como algunos otros que los diferencian; lo que genera reacciones de sorpresa y curiosidad, además de un ambiente de interacción en el que muestran interés por aquellos aspectos que desconocían de los demás.

Finalmente, cuando llega el momento de reconocer a los demás respecto a sus virtudes, son pocos a quienes se les dificulta encontrar cosas positivas para describir a sus compañeros, ya que en general muestran un buen conocimiento por cada uno de ellos. Debido a que esta información se manejaba de forma escrita y anónima, cuando los niños se enteran de las cualidades que los demás encuentran en ellos, éstos se muestran alegres, sorprendidos y apenados, con lo que reflejan gran satisfacción e incluso piden compartirla con el resto del grupo, a excepción de tres de ellos. Cabe señalar que en este momento los niños les reportan a las facilitadoras que les hubiera gustado que también ellas participaran en la dinámica.

Dinámica grupal

Aunque en esta sesión no hubo una figura de liderazgo en particular, se pudo observar que las acciones de algunos de ellos promovieron en el grupo una mejor organización y expresión de necesidades. No obstante, por otra parte se logró visualizar que las actitudes de otros de los integrantes iban más en función de atacar a sus compañeros, puesto que una vez que uno de ellos señalaba a alguno de sus compañeros, los demás se unían a dichas acusaciones; situación que lleva a los demás a tomar una actitud pasiva. Sin embargo, ante ello había quienes adoptaban una postura de conciliadores, puesto que intervenían para regular la conducta de sus compañeros y promover que dichos actos de maltrato entre ellos finalizaran.

Análisis de los resultados

En un inicio, algunos integrantes del grupo presentaban cierta dificultad por identificar características únicas y especiales de sí mismos; lo que puede atribuirse a una reflexión insuficiente o a una falta de recursos para realizarla. Por ejemplo, en algunos casos mencionaban aspectos generales, superficiales, o bien, características compartidas entre amigos. Asimismo, otro de ellos se calificaba en menor grado, a lo que podría considerarse como estándar.

“Sentimientos, la forma de ser y mis gustos” (Sic. Carlos)

“Pelo negro, diferente suéter, diferentes zapatos” (Sic. Adrián)

“Soy poco alto, poco juguetón, poco rápido y poco moreno” (Sic. Alfonso)

No obstante, conforme el trabajo avanza, cada uno de los integrantes del grupo, incluyendo a aquellos en quienes se observaba esta dificultad, logra un mayor reconocimiento personal, en cuanto a aquellas características que los definen como seres únicos e individuales. Al respecto, incluyen gustos, intereses, rasgos físicos, formas de ser, entre otros.

“Soy única porque me gusta pintar y pinto muy bien” (Sic. Rosario)

“No me gusta bañarme todos los días” (Sic. Saúl)

“Soy un buen futbolista” (Sic. Abel)

“Me gustaría aprender ballet” (Sic. Berenice)

Sin embargo, este reconocimiento no solo les permitió identificar aquello que los diferencia de los demás; sino que también les brindó la oportunidad de poder conocerse entre ellos e identificar aquellos aspectos que tenían en común con sus compañeros; ante lo cual generalmente se mostraban sorprendidos y alegres, especialmente cuando encontraban similitudes con alguien que no pertenecía a su círculo de amistades.

Al principio, el comenzar a conocer aspectos de sus compañeros, generaba burlas entre ellos. Por ejemplo, cuando un integrante comparte querer ser marino, otro de ellos se ríe, provocando que la mayor parte del grupo reaccione de la misma manera. Sin embargo, esto permitió promover a nivel grupal el respeto hacia los demás y sus propios intereses, bajo la premisa de que todos somos únicos y podemos tener gustos distintos, los cuales son tan validos como los de cualquier otro.

Del mismo modo, pese a la dificultad que reportaban en un inicio, todos ellos logran pensar y definir a sus compañeros en términos positivos; lo cual, una vez que se los comunican, genera sorpresa y satisfacción. Por ejemplo, una de ellas reporta “me sentí bien, porque no sabía que mis compañeros pensaban eso de mi” (Sic. Briana). Todo esto, trayendo como resultado un beneficio para su autoconcepto, debido a esta recepción de retroalimentaciones positivas, caracterizadas por el respeto y el buentrato.

Finalmente, todas estas observaciones permiten visualizar que fueron cumplidos los objetivos planteados, respecto al primer principio básico en el que se fundamenta el buentrato, es decir, el reconocimiento; el cual va muy de la mano con el autoconcepto, ya que este primero conduce a su fortalecimiento.

Asimismo, situaciones como la que se presentó durante la mención de aspectos característicos propios, donde hubo risas y burlas por parte de los demás; no solo dieron la oportunidad de trabajar el autoconcepto, sino que además se pudo intervenir desde las demás variables, es decir, la empatía y la asertividad; ya que en esos momentos se promovían reflexiones en las que el grupo se percataba y pensaba acerca de cómo estos comportamientos hacían sentir a los demás; asimismo, éstas les brindaban mayor seguridad para comunicarse, puesto que varios de ellos compartían las emociones y molestias que estas circunstancias les habían generado; siempre tratando de que la expresión se diera de la manera más adecuada posible.

Grupo experimental 2

Sesión 2

Tabla 18
Primer registro grupal de autoconcepto del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN		X	
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO PERSONAL		X	
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	X		
RECONOCIMIENTO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS DEMÁS	X		

La mayor parte del grupo se muestra alegre y participativa desde el inicio hasta que la sesión termina; incluso se observa un mayor acercamiento con las facilitadoras, aunque éste se da de forma un tanto tímida.

Durante las participaciones, suelen pedir la palabra e incluso se la dan a aquel compañero que levantó la mano primero. No obstante, entre ellos se observan problemas de comunicación e interacción, especialmente con aquellos integrantes con los que no sostienen una relación de amistad; sin embargo, no se muestran resistentes al contacto.

En las actividades, al inicio tienden a separarse por género; aunque posteriormente se observa una preferencia por trabajar en equipo, lo cual les facilita conocerse y comunicarse entre ellos.

En algunos se observan dificultades para identificar características que los hacen únicos y especiales; aunque para algunos otros, el describirse, no representa un obstáculo, por lo que logran hacerlo con facilidad.

Debido a que algunos de ellos ya se conocían previo al taller, logran identificar aspectos únicos en la mayoría de sus compañeros; sin embargo, también reportan encontrar tener gustos e intereses en común con sus demás compañeros, que anteriormente desconocían.

Dinámica grupal

A pesar de que el grupo continúa separándose en subgrupos, se observa una mayor convivencia entre ellos e incluso con las facilitadoras del proyecto; siendo dos integrantes quienes representan el puente entre dicha interacción, ya que se acercan a éstas y las integran a las actividades desempeñadas. Asimismo, en la mayoría esta división sigue dándose entre niños y niñas, con excepción de una de ellas; ya que ésta al ser la que menos relación tiene con sus compañeros, no muestra preferencia por estar con unos o con otros. Dicha situación propicia oportunidades de conocimiento personal entre ellos y les permite acercarse, convivir y compartir experiencias grupales.

Sesión 3

Tabla 19
Segundo registro grupal de autoconcepto del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO PERSONAL		X	
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	X		
RECONOCIMIENTO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS DEMÁS	X		

Desde el inicio, el grupo se muestra muy animado, participativo y con iniciativa por compartir aspectos propios; lo que pudo deberse a que previo al taller, todos ellos festejaron el día del niño.

No obstante, pese a esta buena disposición con la que comienzan, durante una de las actividades algunos de ellos se muestran apáticos y con poca concentración; ya que les resulta difícil trabajar en pareja. Razón por la cual, se promovió que al término de esta actividad, los niños expresarán cómo se sintieron y compartieran las dificultades que tuvieron durante la misma.

Respecto a las demás actividades, cuando alguno de ellos comparte algo de sí mismos, todos se ven interesados y hacen comentarios al respecto; asimismo, se notan animados cuando descubren que tienen algo en común con alguno de ellos, lo cual expresan en el momento. Todo esto, generando un ambiente de gran interacción; a excepción de una de

ellas, quien, aunque se nota interesada en oír lo que los demás dicen, no toma la iniciativa por compartir algo de sí misma. Esto cambia en ciertos momentos, ya que en algunos juegos trata de formar parte de ellos.

Por otra parte, la mayoría encuentra fácil identificar aspectos positivos de sus compañeros, y se ve alegre cuando ven las cualidades que los demás encuentran en ellos e incluso comienzan a preguntarse entre sí, quién escribió cada una de sus cualidades. Finalmente, es importante mencionar que en ese momento, uno de los niños se siente mal debido a que uno de sus compañeros le dice que ya no quiere ser su amigo; por lo que se promueve una reflexión al respecto, en la que los niños se muestran abiertos y dicen qué es lo que piensan de la situación e incluso proponen formas en las que se podría solucionar.

Dinámica grupal

En esta ocasión, se logra observar una interacción y un trabajo grupal con todos los integrantes; siendo en las actividades en las que se requiere de una mayor inclusión y no de una división de grupo, donde más se les facilita convivir con sus demás compañeros. Por otra parte, existen momentos en los cuales existen diferencias entre ellos; sin embargo, predominan los roles de comunicador y conciliador, quienes además de encargarse de externar aquello que les disgusta y la percepción que tienen sobre lo ocurrido, expresan sus ideas sobre cómo se pueden solucionar las dificultades presentadas; creando así nuevamente una atmósfera de mayor armonía entre ellos.

Análisis de los resultados

En un principio, algunos integrantes del grupo tenían cierta dificultad por identificar aquello que los hace únicos y especiales en comparación con los demás. Por ejemplo, algunos de ellos daban descripciones de sí mismos en términos generales y poco específicos.

“En la escuela bailo y juego; soy travieso. Mi pelo es corto” (Sic. Edgar)

“Mi cabello es chino, mis uñas cortas y mis aretes chicos” (Sic. Edna)

Sin embargo, conforme se iba trabajando, este impedimento disminuía; ya que la mayor parte del grupo era capaz de hacer referencia a características peculiares y distintivas de su persona. Cabe señalar que, cuando identificaban que esto se les dificultaba, solicitaban

ayuda a las facilitadoras; lo cual generaba un mayor esfuerzo de su parte, por encontrar aquellos aspectos que los caracterizan.

“Yo sé computación, sé jugar fut, sé básquet y soy buena leyendo.” (Sic. Eva)

“Buena en artes, buena en futbol, buena haciendo mezclas de músicas” (Sic. Elsa)

“Soy único por ser artista y por mi potencial para jugar” (Sic. Lucas)

“Puedo tocar instrumentos musicales” (Sic. Oscar)

Al igual que en el grupo anterior, esto no solo le permitió al grupo identificar aquello que los diferenciaba de los demás, sino que también cada uno de ellos pudo saber más sobre sus compañeros y conocer aquellos gustos e intereses que tenían en común. Por ejemplo, cuando una de las niñas menciona su gusto por la música y las mezclas de la misma; uno de sus compañeros se muestra animado y comparte tener el mismo interés que ella.

Asimismo, fueron capaces de comunicar a cada uno de sus compañeros cómo es que ellos los identifican y describen en términos positivos; lo que generaba en el otro, satisfacción y alegría; al mismo que esto representaba una fuente externa de reforzamiento en su autoconcepto.

Finalmente, con el tiempo, todo este reconocimiento también ayudó a crear un ambiente de mayor interacción entre ellos. Al respecto, uno de los niños refiere “me siento bien porque sigo conociendo más cosas de mis compañeros” (Sic. Lucas). Asimismo, todo ello permite concluir que los objetivos planteados para el autoconcepto, sí se cumplieron.

Por otra parte, en cuanto a las demás variables se tuvo un trabajo similar al del otro grupo experimental, ya que cuando se presentaba un conflicto entre compañeros se promovía tanto la empatía como la asertividad, de tal manera que el grupo pudiera reflexionar acerca de cómo se siente una persona cuando uno no es asertivo, así como también sobre formas más adecuadas con las que uno puede expresar su enojo. Ante dichas reflexiones, los niños se mostraban atentos y participativos, puesto que opinaban y sugerían soluciones para que no volviera a ocurrir un conflicto similar.

Empatía

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) identificar y expresar sus sentimientos y emociones; 2) reconocer y entender los sentimientos y emociones de los demás; y 3) responder acorde al estado emocional de los demás.

*Grupo experimental 1*Sesión 4

Tabla 20
Primer registro grupal de empatía del grupo experimental 1

	ALTO Presente entre el 67% y 100% de los participantes	MEDIO Presente entre el 34% y 66% de los participantes	BAJO Presente entre el 0% y 33% de los participantes
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN		X	
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	X		
EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS		X	
RESPUESTAS ACORDE AL ESTADO EMOCIONAL DE LOS DEMÁS		X	
AUTO-REGULACIÓN		X	

Algunos de los participantes continúan mostrándose resistentes a relacionarse con aquellas personas que se encuentran fuera de su círculo de amistades. No obstante, en esta ocasión el grupo se muestra más animado y participativo, en comparación con las sesiones pasadas;

incluso algunos de ellos se quejan por no poder participar tantas veces como ellos quisieran.

Durante las actividades se muestran callados, atentos y respetuosos cuando alguno de sus compañeros está hablando; a excepción de uno de ellos, ya que constantemente interrumpe la sesión y distrae a sus compañeros, pese a las molestias que éstos le reportan. En relación con esto último, se observa en ellos una mayor disposición para comunicar a los demás aquello que les molesta; sin embargo, como no obtienen los resultados esperados, ya que esto lo expresan de forma agresiva e inadecuada, recurren posteriormente con las facilitadoras para que éstas puedan ayudarlos a solucionar dicho desacuerdo. Al respecto, puede observarse que varios de ellos presentan dificultad por regular su conducta, especialmente cuando algo les molesta.

Por otra parte, respecto al tema de las emociones, solo algunos logran dar una definición del concepto; “es él como te sientes” (Sic. Joel), “una expresión de tu cuerpo” (Sic. Lisbeth). Pese a que la gran mayoría es capaz de mencionar, identificar y representar cada una de las emociones existentes. Del mismo modo, varios de ellos comparten experiencias en las que han experimentado alguna emoción, ante lo cual los demás integrantes del grupo responden de manera empática, contando alguna otra historia en la que les hubiera ocurrido algo similar. Con ello, se obtuvo una gran apertura por parte de los participantes, ya que sus historias eran más personales que superficiales. Por ejemplo, uno de ellos mencionó estar triste porque su abuelita estaba en el hospital.

Aunado a ello, el grupo reporta encontrar apoyo en las demás personas cuando se les expresa el cómo se sienten, puesto que dan soluciones. Como ejemplo de esto, se tiene lo siguiente: “no vale la pena golpear a alguien” (Sic. Ander); éste fue un consejo que uno de los participantes le dijo a su compañero, cuando éste expreso haber querido golpear a alguien en una ocasión en la que estaba muy enojado.

Dinámica grupal

Conforme transcurren las sesiones se va viendo una integración de grupo, puesto que a pesar de que continúa observándose una división en subgrupos tanto en niñas como en niños, éstos han comenzado a relacionarse con compañeros del sexo opuesto. Asimismo, a

pesar de que aún permanecen roles agresivos y desafiantes en algunos de ellos; la mayoría adopta una posición conciliadora entre sus compañeros, pues les hacen peticiones desde guardar silencio para poder atender a las actividades, hasta solicitarles salir un tiempo del aula con la finalidad de que puedan reflexionar sobre su mal comportamiento.

Sesión 5

Tabla 21
Segundo registro grupal de empatía del grupo experimental 1

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN	X		
CONOCIMIENTO DEL TEMA			X
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	X		
EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	X		
RESPUESTAS ACORDE AL ESTADO EMOCIONAL DE LOS DEMÁS	X		
AUTO-REGULACIÓN	X		

En esta sesión los niños se muestran animados al principio; actitud que va cambiando en algunos conforme las actividades avanzan. Reciben a las facilitadoras con alegría y se nota como algunos se dirigen a ellas con más confianza; ya que en un momento hasta les llegan a hacer una broma.

Durante esta sesión, comienzan con una actitud muy participativa e inclusive llega un instante en el que, al querer varios de ellos compartir algo, comienzan a hablar al mismo tiempo; a excepción de algunas niñas, ya que, como en sesiones anteriores, escuchan con atención, pero se les dificulta tomar la iniciativa de participar.

Dadas las actividades, se pueden tener las condiciones para que compartan cosas que les han pasado; y al respecto, es grato ver cómo varios de ellos se abren y comparten experiencias propias y las emociones que les generaron. Incluso, en un momento, surge una experiencia en la que dos de los niños se ven involucrados y en la que ambos se notan enojados; no obstante, se reconoce su esfuerzo por regular sus emociones y expresarlas de manera no agresiva. Asimismo, los demás se involucran y proponen maneras de resolver el conflicto entre sus compañeros; dejando ver con ello el interés que tienen en lo que le sucede a los demás.

Por otro lado, todos muestran facilidad para identificar emociones en los demás; no obstante, para algunos es un poco difícil la idea de ser empáticos con alguien, y cuando se les pregunta qué es la empatía, ninguno de ellos participa. Cuando se les explica entonces qué implica ser una persona empática, uno de ellos dice que es algo que ya les han enseñado, pero que no se lo pueden aprender. Llama la atención que uno de los niños refiere en varias ocasiones ser incapaz de imaginarse a sí mismo en los zapatos de otra persona.

Conforme la sesión avanza, se nota en los niños menos energía para participar e incluso algunos se ven apáticos y se distraen hablando con alguien más; y al preguntarles la razón, algunos dicen que es porque tienen hambre, mientras que otro admite estar aburrido. No obstante, se reconoce en él y en la mayoría el esfuerzo que hacen para continuar atentos y participar en la sesión.

Dinámica grupal

A lo largo de la sesión se puede observar el gusto que muestra la mayoría por convivir con sus compañeros, además de un ambiente de mayor comodidad, puesto que desde el inicio algunos de ellos comienzan a verse inquietos debido a la cercanía de la fecha para concluir con el taller; situación ante la cual uno de ellos interviene con la finalidad de reducir la

preocupación por el tema. Por otra parte, a pesar de que continúan los desacuerdos entre grupo, varios de ellos adoptan figuras de regulación; con las cuales además de ofrecer soluciones al conflicto, demuestran una mayor unidad entre ellos y una posible conformación de identidad grupal, ya que muchas veces dichas problemáticas podrían serles indiferentes; sin embargo, actúan a favor de sus compañeros, sin mostrar preferencia por alguna de las partes.

Análisis de los resultados

Desde el inicio, el grupo logra identificar las emociones que se trabajaron; aunque, cabe señalar, hubo casos en los que esta identificación resultaba ser poco específica; por ejemplo, algunos niños hacían referencia a la tristeza, utilizando palabras como “mal” (Sic. Mabel) o “muy mal” (Sic. Saúl).

Del mismo modo, todos ellos se muestran capaces de describir cada una de las emociones en términos de rasgos faciales, sensaciones corporales y comportamientos ejecutados durante las mismas; así como también para compartir algunas experiencias en las que hubieran experimentado algunos de estos términos.

“[La tristeza la reconocemos por] caras llorando” (Sic. Joel)

“[En una persona alegre vemos una] sonrisa” (Sic. Abel)

“[Sabemos que alguien tiene miedo por la forma de] la boca” (Sic. Abel) y “los ojos” (Sic. Ilse)

“[En el enojo] vemos las cejas [fruncidas]” (Sic. Joel)

“[Alguien sorprendido] tiene muy abiertos los ojos” (Sic. Joel) y “la boca” (Sic. Adrián)

“[Una cara de asco la podemos diferenciar por] la lengua [de fuera]” (Sic. Saúl)

“[Cuando estás triste] no te dan ganas de hacer nada y sientes un nudo en la garganta” (Sic. Saúl)

“[Cuando estoy alegre siento un] hormigueo en el estómago” (Sic. Saúl)

“[Cuando tengo miedo] como que se me sale el corazón” (Sic. Joel)

“[Cuando estoy enojada] me dan ganas de pegarle [al juego de] la pera” (Sic. Briana)

“[Cuando tienes asco] sientes ganas de vomitar” (Sic. Saúl)

“[Cuando estoy triste] no quiero comer” (Sic. Rosario)

“[Cuando estamos alegres] gritamos” (Sic. Santiago)

“[Cuando tengo miedo] me tapo con las cobijas” (Sic. Abel)

“[Cuando estoy enojada] acuso a mi hermana” (Sic. Mabel)

“Sentí tristeza una vez que iba en la calle y vi a una persona mala [enferma]” (Sic. Abel)

“Me sentí alegre cuando ganamos un campeonato” (Sic. Carlos)

“Yo me enojaba cuando mi hermana me quitaba mis cosas y las escondía” (Sic. Mabel)

“Yo sentí sorpresa cuando me enteré que tendría un sobrinito” (Sic. Briana)

“Yo siento asco cuando pruebo el limón” (Sic. Berenice)

Figura 2
Panel de las emociones del grupo experimental 1



Todo esto, no solo le permitió al grupo que cada uno de ellos pudiera mostrarse empáticos con sus compañeros y con los demás, al momento de comprender y verbalizar que todos ellos experimentaban situaciones y emociones similares; sino que también se observó una mayor apertura por parte de cada uno para expresar cómo los hacía sentir cierto comportamiento inadecuado, ejecutado por alguno de sus compañeros; es decir, a partir de ello, les resultó más fácil expresar inconformidades. No obstante, cabe señalar, que dicha expresión en ocasiones se daba de forma asertiva, pero otras veces no.

Sin embargo, esta comunicación les permitía solucionar los conflictos; asimismo, algunos de ellos tomaban la iniciativa para reconocer su error y ofrecerle disculpas al otro, con la finalidad de arreglar los malentendidos. Como ejemplo de ello, se tiene una situación en la que al inicio, dos niños expresaban sus molestias con la intención de acusar y perjudicar al otro. No obstante, una vez trabajado el conflicto, ambos lograron expresar de manera tranquila su enojo; incluso uno de ellos, refirió encontrar una forma para tranquilizarse con los ejercicios de respiración que se le enseñaron en el momento.

Al respecto, conforme el trabajo avanza, también se observa un incremento en su capacidad para autorregular su comportamiento. Asimismo, varios de ellos adoptan un rol activo en el grupo, el que estaba caracterizado por intentar poner control y guiar a cada uno de sus compañeros hacia formas de buentrato. Además, cabe señalar, que después de las intervenciones que se tenía con aquellos que no respetaban las normas, todos éstos se mostraban capaces de regular su conducta en función de lo que se les solicitaba.

Finalmente, estos indicadores permiten concluir que los objetivos planteados respecto al tema de empatía, se cumplieron. Además de que, todo esto favoreció tanto el autoconcepto como la asertividad, puesto que los niños al conocerse más a sí mismos desde un enfoque emocional, aumentan su autoeficacia percibida, además de su capacidad para afrontar mejor las demandas ambientales y guiar de mejor manera su comportamiento (Jiménez & López-Zafra, 2008). Asimismo, desde la variable de autoconcepto, al estar promoviendo constantemente que los niños piensan sobre aquello que los hace sentir de cierta manera, éstos tuvieron la oportunidad de buscar formas para expresar sus emociones, de manera tal que los demás no resultaran agredidos.

Grupo experimental 2

Sesión 4

Tabla 22
Primer registro grupal de empatía del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN		X	
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN		X	
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	X		
EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	X		
RESPUESTAS ACORDE AL ESTADO EMOCIONAL DE LOS DEMÁS	X		
AUTO-REGULACIÓN	X		

En un inicio se encuentra muy dividida la iniciativa y la participación, ya que únicamente se hace presente en la mitad del grupo; sin embargo, conforme la sesión avanza, se observan cambios en cuanto a ello. Asimismo, se obtiene poca interacción y comunicación entre ellos, lo que puede deberse al tipo de actividades que se realizaron; aunque en tres de ellas se observa un mayor acercamiento, en comparación con las sesiones anteriores; siendo solo una de ellas quien propicia dicho contacto. Asimismo, se visualiza mayor apoyo tanto entre ellos como con las facilitadoras.

Por otra parte, se observa poco conocimiento del tema de las emociones, únicamente en términos de concepto; ya que la mayoría presenta dificultades al tratar de dar una definición. No obstante, todos son capaces de mencionar, identificar y representar las 6 emociones que se trabajaron; siendo la identificación a nivel de sensaciones corporales, lo que más se les dificultaba.

Durante la sesión, todos ellos relataron experiencias propias en las que algunas de las emociones estuvieron presentes; ante lo cual el grupo se mostraba empático con sus compañeros e incluso llegaban a mencionar anécdotas similares, de tal manera que con ello pudiera observarse que también ellos habían experimentado algo parecido. Por ejemplo, dos de ellos mencionaron tener miedos compartidos. Del mismo modo, los malos tratos que

anteriormente veían con gracia; dejaron de tener burla en el momento en el que lograron identificar lo mal que se estaban sintiendo los personajes afectados.

En relación a lo anterior, llegan a reportar las ventajas que tiene el expresar sentimientos con las demás personas, puesto que “hace que los demás te apoyen en situaciones difíciles y te den consejos” (Sic. Oscar).

Con todo ello, se observa la capacidad que la mayoría tiene para regular su conducta ante situaciones adversas; con excepción de uno de ellos, ya que se identificó que todas sus participaciones involucraban respuestas impulsivas caracterizadas por actos violentos, como forma de responder a estas situaciones; como ejemplo de ello, se obtiene lo siguiente “yo me enoje cuando mi perro Tony, que ya se murió, me empezó a corretear; y que le empiezo a aventar piedras. Ya cuando se va le digo: perdón perrito pero me espantaste” (Sic. Axel). No obstante, podría decirse que sus últimas historias parecieran inventadas, puesto que daba la impresión que las compartía por las reacciones que éstas provocaban en sus compañeros.

Dinámica grupal

En esta sesión, el estilo de reacción de los participantes fluctuaba mucho en función de la figura predominante. Por ejemplo, en una ocasión cuando una de las integrantes del grupo menciona tener sueño, la mayoría de sus compañeros expresa tener la misma necesidad. Sin embargo, conforme transcurre el tiempo el grupo es contagiado por otra de sus compañeras, dado que al verla interesada y constantemente participativa durante las actividades, ellos adoptan este mismo interés. Asimismo, ella es quien toma la función de organizar al grupo, sugiriendo formas para que todos puedan participar; sugerencias que desde el inicio son aceptadas por todos, lo cual ayuda a que los niveles de participación aumenten.

Sesión 5

Tabla 23
Segundo registro grupal de empatía del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN	X		
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	X		
EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	X		
RESPUESTAS ACORDE AL ESTADO EMOCIONAL DE LOS DEMÁS	X		
AUTO-REGULACIÓN	X		

Al inicio de la sesión, solo la mitad de los niños pone atención y toma la iniciativa de participar; para los demás, es difícil hacerlo debido a que tienen sueño. No obstante, conforme avanza la sesión, algunos se notan más atentos y animados para participar; asimismo, se ven más dispuestos a prestar atención a lo que dicen los demás e incluso complementan respuestas.

Los niños muestran habilidad para identificar emociones en los demás; solo uno de ellos parece no discriminar entre emociones, ya que constantemente refiere que una persona se puede sentir “muy mal” ante alguna situación. Por otro lado, solo algunos permiten ver la

habilidad que tienen para poder ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus sentimientos.

Además, dadas las actividades, los niños se muestran abiertos para compartir experiencias propias, así como las emociones que les generaron; cuando lo hacen, se nota que algunos pueden conectarse con la emoción que sintieron en su momento; como uno de los niños, quien se nota triste al compartir una experiencia. Durante la actividad, algunos se dan cuenta de que les han ocurrido cosas similares.

Dado que en un momento dos de los niños están ajenos a la sesión, debido al sueño; se da un descanso, en el cual cuentan chistes y adivinanzas. Durante este tiempo, a excepción de uno, todos los niños se involucran y se notan divertidos; construyendo un ambiente ameno, de confianza e interacción. Llama la atención que una de las niñas, aunque muestra interés por lo que dicen sus compañeros, en ocasiones se aleja de ellos y rechaza la invitación de las facilitadoras para que se les una. Esto cambia al final de la sesión, cuando, al tener un tiempo libre, todos se reúnen para jugar y ella se integra, e inclusive llega a proponer un juego; acto que los demás toman en cuenta. Los niños incluyen a las facilitadoras en el juego.

Dinámica grupal

Al igual que en la sesión anterior, la participación del grupo se ve influenciada por algunos de sus integrantes. Desde el inicio ésta se ve afectada debido a la ausencia de dos de ellos, además de que nuevamente una de las niñas representa una figura predominante, pues cuando menciona que está cansada los demás participantes reportan cuestiones similares. Asimismo, en algunas otras ocasiones, la misma niña participa adoptando una actitud bromista; situación que promueve que otro de sus compañeros adopte una postura semejante. Ante ello, se observa que sólo una de ellas es quien elige no seguir al grupo, trayendo como consecuencia un distanciamiento hacia ellos y una conducta distinta a la de los demás; la cual favorece pues la lleva a reportar su desacuerdo ante dichas situaciones.

Análisis de los resultados

Desde el principio, la mayoría de los niños fue capaz de reconocer e identificar las emociones tanto en ellos, como en los demás. Únicamente, solo uno de los participantes

presentó dificultades para definir las de forma más específica, ya que tendía a usar términos como “mal” o “muy mal” (Sic. Axel), para referirse a algunas de ellas.

Asimismo, logran identificar cada una de las emociones en cuanto a rasgos faciales, sensaciones corporales y comportamientos ejecutados durante las mismas. Al respecto, también muestran facilidad por compartir experiencias tanto agradables como desagradables, en las que hubieran experimentado lo anteriormente mencionado.

“[Las caras tristes] tienen lágrimas y ojos decaídos” (Sic. Lucas)

“[Una cara feliz] casi siempre tiene la boca sonriendo” (Sic. Eva)

“[Reconoces que alguien está enojado por] el ceño fruncido” (Sic. Lucas)

“[Una cara sorprendida] tiene la boca abierta” (Sic. Eva)

“[Una cara de asco, está] con la lengua de fuera” (Sic. Lucas)

“[Cuando estás feliz] sientes ganas de abrazar a alguien” (Sic. Eva)

“[Cuando tienes miedo] empiezas a temblar” (Sic. Oscar) y “el corazón late de prisa” (Sic. Elsa)

“[Cuando estás enojado] tienes ganas como de dar un golpe” (Sic. Oscar)

“[Cuando te sorprendes, te sientes] como con ganas de abrazar a alguien” (Sic. Eva)

“[Cuando tienes asco] como que algo está ácido en el estómago” (Sic. Oscar)

“[Cuando alguien está triste] llora” (Sic. Edgar)

“[Cuando estás feliz] juegas” (Sic. Elsa)

“[Cuando tienes miedo] te pones como que en guardia” (Sic. Lucas) o “gritas” (Sic. Oscar)

“[Cuando te enojas] dices groserías” (Sic. Eva)

“Yo estuve triste cuando se murió mi conejo” (Sic. Edgar)

“[Me sentí alegre] cuando me regalaron mi perrito” (Sic. Elsa)

“Cuando falleció mi madrina, se comenzaron a escuchar ruidos [y sentí miedo]” (Sic. Eva)

“Yo [me enoje] cuando estaba en mi escuela y me pegaron” (Sic. Axel)

“Cuando me llevaron por primera vez a Acapulco, [me sorprendí]” (Sic. Elsa)

Figura 3
Panel de las emociones del grupo experimental 2



Todo esto, trayendo como resultado un aumento en su capacidad para responder de manera empática, puesto que cuando alguien compartía y/o dejaba ver alguna experiencia desagradable por la que hubiera pasado, los demás respondían en función de ella; haciéndole ver al otro que lo comprendían y que no era el único que había experimentado esta situación y/o emoción. Como ejemplo de ello, se tiene la acción que una de las niñas realizó cuando uno de sus compañeros estaba llorando, ya que ésta se acercó para regalarle un chocolate; de tal manera que esto pudiera hacerlo sentir mejor.

En una ocasión, al invitar al grupo a reflexionar sobre la razón por la que a algunas personas les cuesta más trabajo responder acorde al estado emocional de los demás; al inicio uno de ellos refirió “a lo mejor es que esas personas no tienen corazón y son muy crueles” (Sic. Lucas). No obstante, una vez que todos ellos logran identificar al maltrato y el buentrato como comportamientos aprendidos, según sea el ambiente en el que uno se desenvuelva; este mismo participante modifica su respuesta “quizás es porque son maltratados” (Sic. Lucas), dejando ver la importancia que tiene la forma en cómo uno se comporta con los demás.

Por otra parte, el grupo también muestra mayor facilidad por expresar aquello que le molesta; lo cual en algunas ocasiones lograban hacerlo directamente con sus compañeros; o bien, en algunas otras recurrían con las facilitadoras para solicitar su apoyo y poder hacerlo de manera asertiva. Al respecto, pese a que en algunas ocasiones, comportarse asertivamente, no les era completamente fácil; se observa en ellos una mayor disposición

por regular su comportamiento, con la finalidad de no herir a sus compañeros; ya que incluso una de ellas reconoce que no es justo para las demás personas, que uno se relacione con ellos mediante los malos tratos. En relación con ello, otra de las niñas le comparte al grupo una forma con la que ella logra tranquilizarse antes de actuar de manera impulsiva; la cual consta en contar números.

Con todo ello, se puede concluir que los objetivos planteados para el segundo principio básico en el que se fundamenta el buentrato, es decir, la empatía; sí se cumplieron.

Por último, en cuanto al autoconcepto se tiene que al encontrar que determinadas situaciones generan distintas emociones en cada uno de ellos, se tuvo la oportunidad para continuar promoviendo la aceptación de que todos son diferentes y que tanto las emociones de uno como las de los demás son válidas; motivo por el que todas merecen respeto. Por otra parte, respecto a la asertividad, como bien se menciona se continuó promoviendo que el grupo propusiera formas de acción más asertivas; ya que cuando hablaban sobre alguna situación que implicaba una ofensa hacia su persona, les era sencillo proponer formas de respuestas agresivas.

Asertividad

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias; y 2) escuchar y expresar sus opiniones respetando a los demás.

Grupo experimental 1

Sesión 6

Tabla 24
Primer registro grupal de asertividad del grupo experimental 1

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN		X	
INICIATIVA	X		

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
INTERACCIÓN		X	
COMUNICACIÓN		X	
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	
CONTACTO VISUAL	X		
COMUNICACIÓN RESPETUOSA		X	
ESCUCHA	X		
CAPACIDAD PARA ESPERAR UN TURNO		X	
CAPACIDAD PARA PEDIR LA PALABRA	X		
DIFERENCIACIÓN DE ESTILOS DE RESPUESTA	X		
IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS DE CADA ESTILO DE RESPUESTA		X	

La mayor parte del grupo se observa con una muy buena disposición y muy participativa durante todas las actividades. Incluso durante éstas, uno de ellos les solicita a sus compañeros darles la oportunidad a las niñas de escoger el material antes que ellos.

Entre ellos, continúa observándose una disposición por comunicarse aquello que les molesta, así como sus opiniones respecto algunos otros temas; no obstante, a algunos de ellos todavía se les dificulta hacerlo de manera asertiva; lo cual trae como consecuencia que los demás se aparten, según lo que ellos mismos reportan; “si queremos respeto, también nosotros debemos respetar” (Sic. Berenice).

En esta sesión, varios de los participantes reconocen de forma autónoma, cuando han cometido una falta en relación con el reglamento propuesto para el taller. Asimismo,

identifican aquello que les dificulta comunicarse de forma adecuada con los demás; “no respetamos los turnos para hablar” (Sic. Joel), “gritamos y no guardamos silencio cuando alguien más está hablando” (Sic. Carlos). Estos comportamientos los llevan a ser poco tolerantes con sus compañeros; por lo que, cuando esto ocurre, ellos mismos proponen tranquilizarse y tratar de solucionar el problema de forma inmediata, para no ocasionar problemas mayores entre ellos.

Al respecto, la mayor parte del grupo identifica la importancia que tiene el ser capaz de escuchar a los demás, incluso añaden lo siguiente “tal vez la otra persona pudiera decir algo que nosotros no sabíamos” (Sic. Briana).

Por otra parte, al inicio de las actividades, pocos logran dar una definición de los conceptos de sumisión, asertividad y agresividad; así como de nombrar aquellas consecuencias que cada uno de estos estilos genera. Sin embargo, durante éstas, después de haberseles dado el concepto, se muestran capaces de representarlas de forma diferenciada, reportando una mayor facilidad con el estilo agresivo, para el cual incluso añaden movimientos y gesticulaciones durante su representación.

Dinámica grupal

Hasta este momento el grupo ha tenido una mayor integración, pues a pesar de que en ocasiones aún tienden a dividirse en subgrupos, la planeación y las actividades del taller han fomentado interacción entre niños y niñas; la cual se ha visto reflejada en una convivencia más respetuosa y cooperativa. Adicional a ello, esto les ha permitido que más de uno tome el rol de comunicador y exprese lo que les molesta y/o desagrada; asimismo, algunos otros cuando algún desacuerdo se presenta, fungen como conciliadores pidiéndoles que se tranquilicen y hagan uso de lo aprendido durante las actividades. Cabe señalar que, a pesar de que en un inicio son pocos los que toman la iniciativa para tomar algunos de estos roles, una vez que lo hacen los demás integrantes del grupo se deciden por secundarlos.

Sesión 7

Tabla 25
Segundo registro grupal de asertividad del grupo experimental 1

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN	X		
CONOCIMIENTO DEL TEMA	X		
CONTACTO VISUAL	X		
COMUNICACIÓN RESPETUOSA	X		
ESCUCHA	X		
CAPACIDAD PARA ESPERAR UN TURNO	X		
CAPACIDAD PARA PEDIR LA PALABRA	X		
DIFERENCIACIÓN DE ESTILOS DE RESPUESTA	X		
IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS DE CADA ESTILO DE RESPUESTA	X		

Durante esta sesión, la actitud de los niños fluctúa; la gran mayoría participa y se ve animada desde el inicio; no obstante, algunas actividades que implican trabajar en equipo, generan diferentes reacciones. En estas actividades, los niños son los responsables de formar los equipos; sin embargo, varios no pueden estar con sus amigos, por lo que se

sienten disgustados. Tal es el caso de tres niños, quienes en una actividad casi no interactúan; no obstante, dos de ellos vuelven a trabajar juntos en una actividad, junto con otro compañero; y aunque al principio tampoco muestran interés, conforme avanza la actividad, logran integrarse e incluso quieren comenzar un juego.

Por otro lado, otros niños hacen un mayor esfuerzo y les es más fácil convivir con sus compañeros de equipo aunque no tengan una relación de amistad, notándose incluso divertidos. Esto llama la atención en el caso de una niña, quien, a pesar de ser tímida y reservada en las sesiones, logra integrarse y participar en el equipo que le toca. Estas actividades, en las que los niños deben interactuar, y más aún, organizarse entre ellos, dejan ver cómo se relacionan entre sí y cómo trabajan con niños que no son sus amigos; por ejemplo, uno de ellos es poco asertivo con los demás, ya que en una ocasión le pide, de manera un poco brusca, a una compañera que vaya con él y con otro compañero.

Durante las participaciones, son capaces de expresar lo que opinan y sienten; asimismo, cuando alguien más está hablando, la mayoría escucha con atención. No así algunos niños, quienes en su interés por compartir algo, hablan antes de que se les dé la palabra; no obstante, pueden regular ese aspecto de su conducta cuando las facilitadoras se lo piden. Cabe señalar aquí la conducta de un niño en particular, Santiago; quien en varios momentos de la sesión se molesta y se comporta de manera que hace enojar a sus compañeros. En ocasiones es agresivo, ya que jala a una de sus compañeras y también empuja a otro de sus compañeros; por lo que se decide hacer un tiempo fuera con él dentro del aula, después del cual da la impresión de hacer un esfuerzo por regular su conducta; no obstante, tiempo después vuelve a adoptar la misma actitud. Es por ello que, los compañeros que se muestran disgustados con su actitud se acercan a él y son capaces de expresarle su disgusto de manera asertiva; a excepción de un momento en el que todos ponen atención a las facilitadoras, menos Santiago, quien empieza a hacer ruido y no deja que los demás escuchen la sesión. En ese momento, una de las niñas pide que lo manden al salón, mientras que otro niño les pide a los demás hacer ruido cuando él quiera escuchar. Razón por la cual se hizo una reflexión acerca del respeto hacia los demás, cuando éstos están hablando.

Por otra parte, son capaces de identificar algunos aspectos sobre los estilos de respuesta y las consecuencias que se pueden derivar de ellos, así como de proponer formas asertivas de actuar en ciertas situaciones.

Las dificultades que muestran para interactuar en unos momentos, no se presentan en la actividad final; lo cual llama la atención de forma grata, ya que los niños se notan animados, toman la iniciativa para participar y se involucran en la actividad a tal punto que se quedan cerca del mural, hablando entre ellos, riendo, organizándose para compartir el material y mostrando interés en lo que cada quien escribe.

Dinámica grupal

En esta última sesión a pesar de que en un inicio algunos de ellos se resisten a convivir con sus compañeros, conforme la sesión avanza se observan capaces y dispuestos de relacionarse con cualquiera de ellos; circunstancia que los lleva a compartir y convivir de forma placentera. Además de ello, se visualiza que la mayoría suele tomar la iniciativa para solucionar aquellas dificultades de interacción que se presentan, promoviendo así mejores formas de relación a través de la reflexión; a pesar de que en ocasiones dichos inconvenientes les ocasionan molestias. Dichas molestias de igual forma logran reportarlas y únicamente suelen tomar una postura distante con la persona involucrada, cuando ya han pasado por varios intentos para solucionar dicho conflicto.

Análisis de los resultados

En un inicio, el grupo no muestra mucho conocimiento sobre cada uno de los estilos de comportamiento existentes; sin embargo, conforme el trabajo avanza, todos ellos logran identificar las distintas formas en las que uno se puede relacionar con los demás, así como las consecuencias que se pueden desprender de éstas. Como ejemplo de ello, una de las niñas refiere que, una persona que suele relacionarse pasivamente y con un tono de voz bajo, trae como consecuencia el que los demás tengan que preguntarle una y otra vez lo que dice; lo que puede generar una molestia para los demás. Del mismo modo, identifican que una persona asertiva es más propensa a tener amigos; los cuales pueden apoyarla en situaciones que ésta lo requiera. Finalmente, en cuanto al estilo agresivo, los niños refieren que cuando una persona no respeta a los demás, ésta tampoco será respetada.

El trabajo no solo le permitió al grupo diferenciar cada uno de estos estilos de comportamiento, sino que también pudieron identificar a cada uno de éstos como conductas de buentrato y maltrato; reconociendo a estas últimas como aquellas que no quieren seguir practicando en su día a día. Al respecto, se observa un incremento en la iniciativa de varios participantes del grupo, por reconocer cuando cada uno no respetaba alguna de las reglas establecidas; asumiendo de esta manera la consecuencia de su comportamiento. Esta capacidad no solo la efectúan hacia sí mismos, sino que también la emplean para instruir a sus compañeros, siempre de forma asertiva. Por ejemplo, cuando uno de ellos se enoja después de obtener una consecuencia debido a su mal comportamiento, varios de ellos le manifiestan que debe asumir dicha consecuencia, ya que todos ellos eran conscientes de ésta; asimismo le manifiestan su preocupación, ya que le hacen ver que el enojo es algo dañino para su salud.

Del mismo modo, el grupo también se observa con una mayor capacidad para escuchar y expresarse de forma respetuosa con sus compañeros. Además, cuando algunos muestran diferencias, tanto los implicados en el problema como el grupo en general proponen solucionar el conflicto en ese momento, ya que identifican que en caso de no hacerlo, esto traerá mayores consecuencias. Asimismo, en cuanto a la escucha, conforme el grupo experimentaba lo que se sentía el no ser escuchado por los demás; lograban identificarlo como un problema de comunicación. Por ejemplo, una de las niñas mencionó sentirse mal ya que sus demás compañeros decían cosas en su nombre, que ella no había dicho y que tampoco pensaba. Del mismo modo, otra niña refirió haberse sentido molesta al notar que varios de sus compañeros no la escuchaban y hablaban de otra cosa. Como resultado de ello, cada vez se veía un incremento en el esfuerzo que los niños hacían para pedir y esperar a que se les diera la palabra; capacidad que en un inicio era casi nula.

Todo esto permite concluir que los objetivos planteados para el tercer principio básico en el cual se fundamenta el buentrato, es decir, la asertividad; sí se cumplieron. Asimismo, el trabajo favoreció el autoconcepto y la empatía de los niños; ya que el tener la oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos sin sentirse juzgados, mejoró su libertad, seguridad y confianza de comunicación, así como su capacidad para respetar cuando

alguien más está hablando y sus distintos modos de opinión, puesto que estos últimos los identifican tan importantes como los propios.

Finalmente, retomando los cuatro primeros puntos que fueron evaluados en cada una de las sesiones, se puede concluir que, en comparación con las primeras sesiones, los niños se volvieron más participativos, incluso aquellos a quienes esto se les dificultaba; ya que cada vez se expresaban más y tomaban la iniciativa en mayor número de ocasiones. Además de ello, también se pudo observar una mayor interacción entre ellos; ya que pese a que algunos en un inicio se reusaban a convivir con sus compañeros; al final todos ellos lo intentaban, trayendo como resultado buenas formas de convivencia.

*Grupo experimental 2*Sesión 6

Tabla 26
Primer registro grupal de asertividad del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN	X		
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	
CONTACTO VISUAL	X		
COMUNICACIÓN RESPETUOSA	X		
ESCUCHA		X	
CAPACIDAD PARA ESPERAR UN TURNO	X		
CAPACIDAD PARA PEDIR LA PALABRA	X		
DIFERENCIACIÓN DE ESTILOS DE RESPUESTA		X	
IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS DE CADA ESTILO DE RESPUESTA		X	

En esta ocasión se obtienen numerosas participaciones por parte de todo el grupo, en cada una de las actividades. Asimismo, se observa una mayor capacidad para comunicarse y relacionarse entre ellos de manera adecuada, siendo pocos los momentos en los que interactúan con malos tratos; no obstante, cuando esto ocurre, lo resuelven mediante el

diálogo, mencionando que pese a que en ocasiones este maltrato comienza de juego, termina como una situación molesta para algunos de ellos.

Durante las actividades, no se observan dificultades por respetar las reglas ni a sus compañeros. Del mismo modo, todos ellos son capaces de pedir palabra y esperar su turno para participar. Se observa un mayor compañerismo entre ellos y son pocos a quienes se les continúa dificultando el escuchar a los demás; sin embargo, se observa que esto último ocurre debido a que les cuesta trabajo mantener enfocada su atención. No obstante, ellos mismos reportan estar aprendiendo a escucharse, conforme avanza el taller.

Respecto al tema de la sesión, la mayor parte desconoce los estilos de respuesta existentes, por lo que muestran algunas dificultades para representarlos; con excepción del estilo agresivo, ya que éste es el único que logran ejemplificar de manera diferenciada desde un inicio e incluso llegan a añadirle algunos gestos y movimientos durante sus representaciones.

Con base en lo anterior, reconocen la importancia que tiene el prestarle atención a los demás y con ello la necesidad de mantener contacto visual con la persona que se está hablando. Aunado refieren que la atención tiene que ser recíproca, ya que de lo contrario alguna de las partes puede llegar a sentirse triste o enojada, e inclusive podría perderse la confianza que se tenía.

Dinámica grupal

En general los niños trabajan juntos, siendo solo un momento en el que se dividen en dúos y triadas para la realización de una actividad escrita. Dicha circunstancia permite observar que a la mayoría de los participantes se les facilita interactuar con los demás cuando las actividades los obligan a trabajar en grupo; ya que de lo contrario suelen unirse con aquellos con quienes tienen mayores lazos de amistad. Por otra parte, una de ellos en repetidas ocasiones funge el rol de vocera, dando así a conocer tanto sus necesidades como las del grupo; acto ante el cual todos responden de manera respetuosa, llegando a aceptar dichas solicitudes. Asimismo, algunos otros toman la iniciativa para reconocer las fortalezas de sus compañeros; lo cual además de generar satisfacción de parte de los receptores de dicho reconocimiento, fomenta una mayor cohesión grupal.

Sesión 7

Tabla 27
Segundo registro grupal de asertividad del grupo experimental 2

	ALTO PRESENTE ENTRE EL 67% Y 100% DE LOS PARTICIPANTES	MEDIO PRESENTE ENTRE EL 34% Y 66% DE LOS PARTICIPANTES	BAJO PRESENTE ENTRE EL 0% Y 33% DE LOS PARTICIPANTES
PARTICIPACIÓN	X		
INICIATIVA	X		
INTERACCIÓN	X		
COMUNICACIÓN	X		
CONOCIMIENTO DEL TEMA	X		
CONTACTO VISUAL	X		
COMUNICACIÓN RESPETUOSA	X		
ESCUCHA	X		
CAPACIDAD PARA ESPERAR UN TURNO	X		
CAPACIDAD PARA PEDIR LA PALABRA	X		
DIFERENCIACIÓN DE ESTILOS DE RESPUESTA	X		
IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS DE CADA ESTILO DE RESPUESTA	X		

A lo largo de la sesión todos se muestran animados en las actividades en las que tienen que formar equipos e incluso toman la iniciativa para decidir cómo se organizarán. Asimismo, se muestran conformes con su equipo y en un momento los dos equipos se fusionan y

comienzan a trabajar todos juntos, a excepción de una de las niñas; quien, cabe señalar, mantiene la misma actitud durante toda la sesión, puesto que se siente mal.

Los niños muestran interés por interactuar con los demás, incluso una de las niñas que en sesiones anteriores había preferido guardar su distancia; esto se ve en un momento en el que todos abandonan su lugar y toman nuevos lugares que están más próximos entre sí; mostrando interés en las participaciones de los demás y complementándolas. Durante las participaciones, los niños son capaces de escuchar con atención y de levantar la mano para pedir la palabra; solo en contadas ocasiones, algunos hablan antes de que se les dé la palabra, en su interés de compartir algo también; no obstante, se percatan de eso y se organizan para ver quien seguirá hablando.

Durante la última actividad, los niños se muestran animados e interesados en lo que los demás hacen en el mural; algunos se mantienen cerca y comienzan a platicar respecto a las imágenes que pegan en el mural y también sobre lo que escriben.

Cabe mencionar que en un momento de la actividad final, uno de los niños se aparta de los demás y se ve triste; esto debido a que uno de sus compañeros no lo deja sentarse con él y los demás. Al sentirse triste, se queda un momento solo y no muestra interés en hablar con nadie; por su parte, el compañero que le impide sentarse con él, se ve apenado y tiene la disposición por explicarle qué fue lo que paso; al parecer, él le dijo que no se podía sentar con ellos ya que no había participado, dejando ver con ello que a veces le puede ser difícil ser asertivo con los demás. Por su parte, los niños toman la iniciativa de acercarse a su compañero y preguntarle qué tiene e inclusive lo abrazan y hacen un intento de integrarlo a las actividades. Cuando se siente mejor, los niños lo incluyen en un juego y él se ve más animado.

Por otra parte, se ve la capacidad de diferenciar los estilos de comportamiento que puede tener una persona, ofrecen ejemplos que se les ocurren y que han experimentado; además, dicen algunas consecuencias que se pueden derivar de esos estilos. Asimismo, proponen formas en las que una persona podría actuar de forma asertiva, además de lo que podría hacer si se siente muy enojada y le es difícil actuar con asertividad; como por ejemplo, respirar y contar los números.

Dinámica grupal

En esta última sesión, a pesar de que una de las actividades implica la división en subgrupos, el grupo interactúa de forma conjunta pues los niños ya no muestran dificultad para interactuar entre ellos. Sin embargo, cabe señalar que en una de las ocasiones mientras que uno adoptó un papel agresivo el otro fungió como receptor de dicha agresividad; a pesar de que, este primero no se había percatado de esta forma de relación practicada. Y aunque después de tiempo intentó conciliarse con su compañero, los demás tomaron una postura de empatía, protección y cuidado hacia dicho integrante: situación en la cual se reflejó la cohesión grupal que ya habían venido construyendo hasta ese momento. Asimismo, dicha circunstancia permitió concluir el taller de forma satisfactoria, dejando en el momento, una relación satisfactoria entre todos ellos.

Análisis de los resultados

Desde un principio, se puede observar por parte del grupo una gran capacidad para identificar los diferentes estilos de comportamiento, así como de las consecuencias que se pueden derivar de ellos. Al respecto, uno de ellos menciona que comportarse de forma agresiva, trae como resultado “puras peleas y muerte” (Sic. Oscar); permitiéndole a los demás identificar al agresor como aquel que adopta un estilo agresivo, mientras el agredido puede tomar una postura tanto pasiva como agresiva; según sea el tipo de reacción que se genere.

Además de ello, logran categorizar estos comportamientos en formas de buentrato y maltrato; reconociendo a estas últimas como conductas negativas y aquellas que no desean seguir practicando en su día a día; reconociendo a su vez, la importancia que tiene el relacionarse y expresarse con los demás mediante el respeto. Por ejemplo, una de ellas refiere “al enojarnos, a veces solemos hacer caras o gestos que hacen sentir mal a los demás” (Sic. Fabiola).

En relación con la capacidad para expresarse de manera asertiva, esto no únicamente lo reconocen como importante; sino que también se observa que, para la mayoría, cada vez es más fácil expresar sus molestias, de manera adecuada. Asimismo, cuando algún desacuerdo se presenta entre ellos o alguna forma de maltrato, todos hacen el esfuerzo por resolverlos,

pensando en conjunto formas para solucionarlo. Por ejemplo, en una ocasión, una de las participantes fue capaz de expresarse de manera asertiva ante algo que sucedió en el taller y que no le pareció. Al respecto, ella sugiere que, una vez que estén dentro de la sesión, nadie se agreda; ya que debido a ello una de sus compañeras casi recibe un golpe. Asimismo, aprovecha para pedirle de favor a sus compañeros que si decide llevarse pesado fuera de las sesiones, dejen fuera de eso a los niños que no se llevan de esa manera; ya que en una ocasión uno le pegó en el rostro. Después de ello, fue capaz de dirigirse a él y decirle que lo disculpaba pero que, de favor, no lo volviera a hacer.

Por otra parte, también reconocen la importancia que tiene el escuchar a los demás, ya que la identifican como una atención que suele ser reciproca; es decir, “si le prestamos atención a alguien, esta persona cuando le hablemos nos prestará atención de igual manera” (Sic. Fabiola). Esta capacidad, se observa cuando alguno le cede la palabra al otro, ya que se percatan de que ambos están hablando a la par; así como también, por el incremento obtenido en el número de niños que suele pedir la palabra para no interrumpir a sus compañeros.

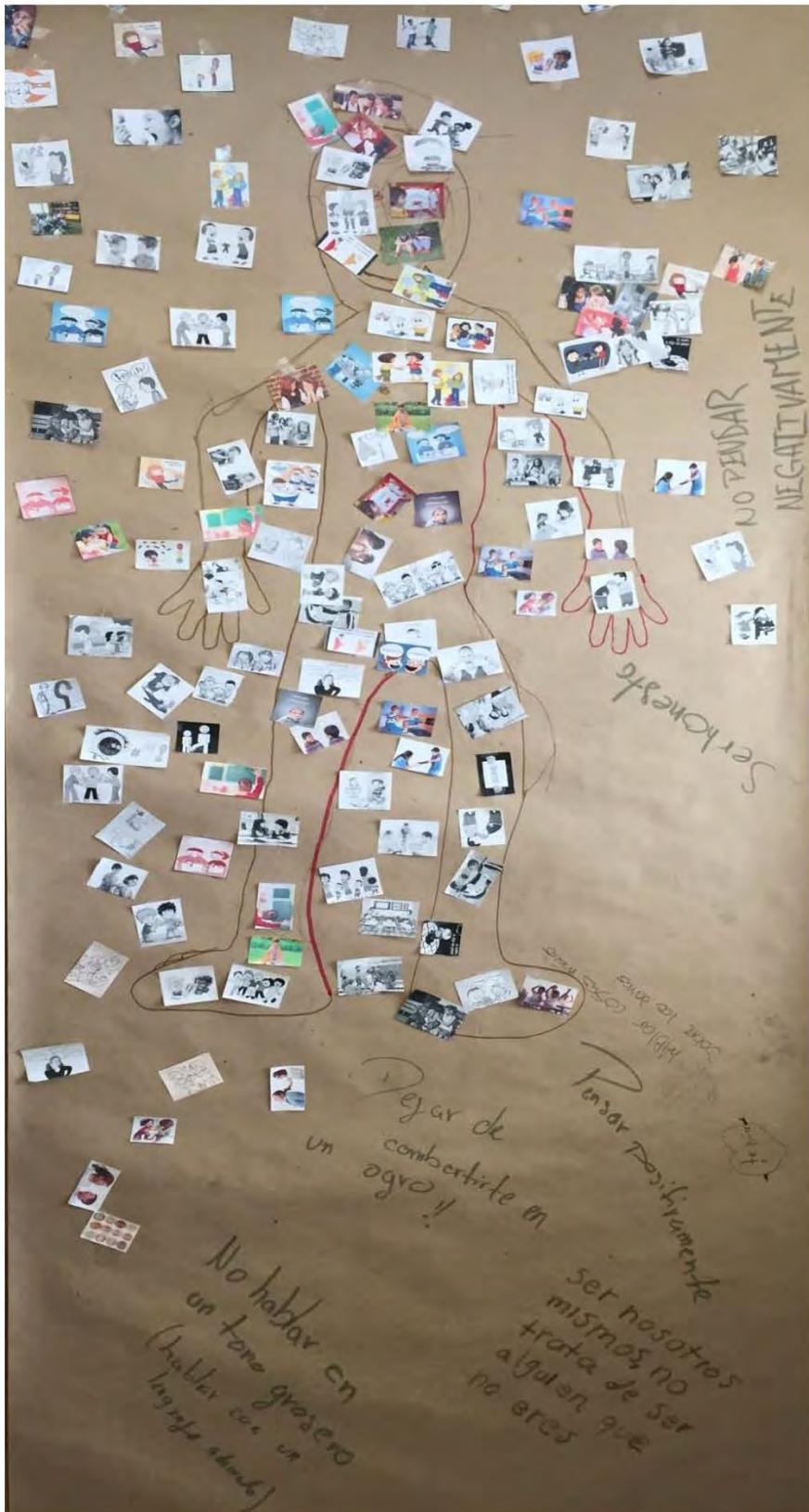
En conclusión, toda esta descripción permite visualizar que los objetivos planteados para el principio de asertividad se cumplieron. Asimismo, respecto a las variables de empatía y autoconcepto se obtiene que, al lograr identificar las consecuencias que genera cada uno de los estilos de comportamiento, mejora la capacidad que los niños tienen para identificar las emociones que esto provoca en los demás. Del mismo modo, reconocen con mayor facilidad que tanto su derecho a sentirse escuchado y expresarse libremente, como el de los demás; son igual de importantes.

Finalmente, retomando los primeros cuatro aspectos que fueron evaluados en cada una de las sesiones; se puede identificar que, en comparación con las primeras sesiones, los niños aumentaron su capacidad por expresar sus propios puntos de vista, incluso cuando iban en contra de las opiniones de los demás; ante lo que se mostraban asertivos. Asimismo, fueron capaces interactuar con todos sus compañeros mediante formas de buentrato y respeto, incluso cuando bromeaban entre ellos. Al respecto, se observaba un gran ambiente de convivencia, en el cual se ayudaban y se apoyaban en conjunto.

“A mí me pareció bien; bueno, a mí me gustan mucho estas sesiones porque hacen que... Bueno, ya sé que convivimos en otros días, pero hacen que no te lleves tan mal. Ahorita lo que aprendimos fue sobre las pláticas adecuadas, y prestar atención a alguien que te está platicando algo” (Sic. Fabiola)

“Aprendí a convivir con mis compañeros” (Sic. Axel)

Figura 5
Silueta del grupo experimental 2



Sesión con los padres de familia

Como parte complementaria a las sesiones del taller, se programó una sesión de retroalimentación con los familiares de los niños del segundo grupo experimental. Cabe señalar que la sesión, con el primer grupo experimental no se pudo realizar dado el contexto en el que el taller fue implementado, además de que nunca se tuvo un contacto directo con los familiares.

Al comienzo de la sesión, a modo de introducción y a nivel grupal, se les informa sobre algunos datos generales del taller, como son sus objetivos, los temas que se trabajaron y la forma en la que éstos se promovieron dentro de las sesiones.

Una vez dada esta introducción, se llevó a cabo de manera individual la devolución de los resultados observados en cada uno de sus hijos; momento en el cual todos se muestran atentos e interesados; además de que también toman la iniciativa para aportar la siguiente información:

Al respecto, la abuela de Edna comenta que algunos de los cambios que observó en su nieta, durante el transcurso del taller, fueron que convive más con sus hermanos, los encamina a que apoyen con los labores de la casa, además de que ella también toma la iniciativa para colaborar con dichos quehaceres domésticos. Asimismo, reporta que se le ve más feliz, con menor timidez y con un rol social más activo.

Por otra parte, la mamá de Elsa pese a que no comenta cambios observables en su hija, muestra interés por conocer cómo puede apoyarla en relación con los cambios propios del inicio de la adolescencia; asimismo, solicita informes de centros psicológicos a los que pueda llevarla. Cabe destacar que este interés resulta de las autolesiones que descubre en su hija; las cuales se le notifica que fueron descubiertas desde antes de dar inicio al taller, ya que ella lo atribuía a que pudieron ser resultado de dicha intervención.

De igual forma, otros padres solicitan apoyo psicológico para su hijo Axel, ya que reconocen que éste está en constante contacto con situaciones de violencia. Asimismo, pese a que tampoco reportan cambios observables en su hijo, se muestran interesados por qué se le continúen dando talleres tanto a él como a sus demás hijos; los cuales, debido a su edad, no pudieron participar en la intervención.

En cuanto a los padres de los hermanos Edgar y Oscar, éstos se muestran interesados en saber cómo pueden ayudar a sus hijos desde casa, además de preguntar frecuentemente sobre qué es lo que ocasiona la conducta de estos. Al respecto, en un principio comentan que Oscar suele relacionarse con los demás de forma agresiva, de tal manera que a veces es un poco agresivo con su hermano, y en otras ocasiones adopta una actitud protectora con él. Esta información confirma lo que se pudo observar en él durante las sesiones. Por otro lado, respecto a Edgar comentan que en ocasiones no muestra interés por convivir con otros niños, específicamente con sus primos; asimismo, refieren estar al tanto de que lo molestan en la escuela, aunque no dan suficiente información sobre si han tomado medidas al respecto. Finalmente, al comentarles que la dificultad de Edgar para prestar atención al inicio de las sesiones fue disminuyendo conforme éstas avanzaron, los padres comentan que, de hecho, la profesora de su escuela les mencionó recientemente que había notado en él una mayor capacidad para mantenerse atento y una mayor disposición por participar en clase.

En el caso de la mamá de Lucas, ésta muestra buena disposición para hablar respecto a su hijo y comenta que desde que era pequeño siempre fue muy serio y prefería la compañía de los adultos a la de los niños de su edad; información que confirma lo observado en él al principio de las sesiones; quien, si bien no evitaba el contacto con los demás, mostraba preferencia por dirigirse a uno de ellos en particular. Al respecto, cuando se le comenta a la madre que la actitud de Lucas fue cambiando conforme las sesiones avanzaron, dando la impresión de tener una mayor facilidad para acercarse tanto a sus compañeros como a sus compañeras; ella menciona que, de hecho, ha notado en él un mayor interés por convivir con otros niños de su edad, ya que ahora muestra iniciativa para ir a fiestas cuando lo invitan, cosa que antes no hacía. Por otro lado, expresa estar preocupada por no poder pasar tanto tiempo con su hijo como lo hizo con sus hijos mayores, ya que tiene miedo de que éste se sienta mal por ello; con lo que da la impresión de tener interés por involucrarse más en la vida de su hijo.

Por otro lado, la mamá de Eva se mantuvo más reservada durante la retroalimentación. No aportó mucha información y tampoco comentó nada sobre algún cambio observado en su

hija; únicamente comunica estar al tanto de que a veces la molestan en la escuela, razón por la que habla con ella para hacer que se sienta mejor.

Finalmente, a partir de todo lo que los familiares de los niños comentaron a las psicólogas, se puede decir que esta sesión de devolución fue muy útil al brindar información de los niños desde uno de los contextos más inmediatos en los que se encuentran, el hogar. Asimismo, permitió conocer qué tipo de inquietudes tienen los familiares respecto a la conducta de sus hijos y cuál es la forma en la que abordan dichas inquietudes con ellos. Por último, esta retroalimentación también resultó muy importante para la intervención, dada la información que los padres aportaron sobre los cambios observados en sus hijos.

Por tanto, se considera que la oportunidad de poder establecer este tipo de contacto con personas que tengan un papel relevante dentro de la vida de los niños, las que a su vez forman parte de su contexto más próximo; no solo es importante, sino también necesario, dada la información tan valiosa que se puede obtener acerca de los niños mediante esta sesión de retroalimentación. Además de que, a pesar de no haber incluido en este taller a los padres, esto resultaría enriquecedor para la investigación, dado el trabajo preventivo que se podría tener con ellos al darles la oportunidad de participar y aprender acerca de la cultura de buentrato, con la finalidad de que con ello puedan construir relaciones más cordiales, tanto con sus hijos como con su entorno.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



A partir de lo reportado se pudo observar que los resultados obtenidos en la parte cuantitativa no muestran un impacto estadísticamente significativo en ninguna de las variables dependientes; no obstante, el análisis cualitativo permitió ver una mejora en la conducta empática y asertiva, así como en los procesos de reflexión respecto al autoconcepto, en ambos grupos experimentales.

En este sentido, es importante resaltar la dificultad que se tuvo para encontrar formas de evaluación cuantitativa para la presente investigación; ya que tanto los manuales revisados como otras intervenciones que se han hecho en relación al tema de la cultura de buentrato, no cuentan con una escala estandarizada para su evaluación sino que únicamente manejan evaluaciones desde la metodología cualitativa.

No obstante, pese a ello se obtuvieron varios aportes para la investigación gracias a la metodología mixta empleada. Uno de ellos fue que a partir del análisis descriptivo y del primer contacto que se tuvo con la muestra, se pudo conocer de mejor manera a la población con la que se trabajó; ya que aunque forman parte de una misma etapa de desarrollo, no todos se comportan de igual manera. Al respecto, Rice (1997) señala que los niños al ser el resultado de la interacción de sus fuentes sociales, pueden desarrollar características de comportamiento social muy diferentes a las de los demás, aun y cuando se encuentren dentro del mismo rango de edad.

En relación a ello, desde el inicio, en la mayoría de los participantes de ambos grupos experimentales se pudo observar la existencia de una tendencia hacia modos de relación basados en los malos tratos, como: insultos, burlas y/o poca tolerancia hacia los demás; los cuales ya eran estilos de relación normalizados para algunos de ellos. Por ejemplo, mientras uno de los niños del grupo experimental 1 sugiere no referirse a los demás con apodos, otro se ríe y comenta que éstos “son de cariño”, a la vez que señala a una de sus compañeras y menciona que en ocasiones a ella la nombran por el apodo de “gorda”. Asimismo, en el segundo grupo experimental se pudo observar que la mayoría en un inicio solía molestar a una integrante del grupo, puesto que constantemente se referían a ella como generadora de

malos tratos; situación que al parecer no le provocaba molestia alguna. Por lo que dicha normalización de violencia nos muestra la ausencia de una necesidad o intento por cambiarla; lo cual puede deberse a pocas habilidades en los niños para reconocerla, o bien, a un pobre conocimiento sobre la existencia de distintos modos para relacionarse, entre ellos el buentrato.

Por lo que, a partir de esta primera información surge la cuestión de qué tanto se ha contribuido para que éstos obtengan un adecuado desarrollo en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, es decir, el hogar y la escuela; y a su vez, fomenta la necesidad de continuar atendiendo y trabajando con poblaciones similares a las de este proyecto, así como de evaluar estos contextos en los que se desenvuelven; con la finalidad de analizar de qué forma se podría intervenir. Dado que, para que los niños logren desarrollar las capacidades que les permitan establecer relaciones basadas en el buentrato con los demás, es necesario que cuenten con una adecuada estimulación del medio; ya que aunque en la etapa de la niñez tardía los niños ya cuentan con la madurez adecuada para desarrollarlas, estas capacidades no se presentan por sí solas.

Por otra parte, pasando de lleno a la discusión de los resultados, se da inicio con lo obtenido en la variable de autoconcepto; de la cual, el análisis cuantitativo no arrojó ningún impacto significativo, a excepción de una de las subescalas del grupo experimental 2; específicamente la que se refiere al autoconcepto en el área emocional.

Como se mencionó, la dificultad que representó encontrar un instrumento adecuado para la medición del autoconcepto, puede ser una de las razones por las que se obtuvieron estos resultados. Además, al tratarse de una prueba que mide el autoconcepto en sus diferentes dimensiones, es posible que el taller implementado no haya impactado en cada una de éstas, ya que únicamente se puso énfasis en fomentar una reflexión respecto a sí mismos de una forma más abierta; es decir, no se sugería trabajar áreas en específico. Razón por la cual surge la posibilidad de que las actividades relacionadas a esta variable favorecieron que el grupo trabajara más su autoconcepto desde lo referente a la parte emocional. Asimismo, ya que posteriormente para la variable de empatía se buscó promover la identificación y expresión de emociones; se añade como hipótesis que estas actividades no solo generaron un impacto positivo en la conducta empática, sino también en lo relacionado al aspecto

emocional del autoconcepto de los niños; obteniendo así un incremento estadísticamente significativo en el posttest de esta escala.

Aunado a ello, como parte de las limitaciones del instrumento, cabe señalar que en varias ocasiones se tuvo la percepción de que las respuestas de algunos niños no eran del todo confiables. Por ejemplo, una niña del primer grupo experimental señaló en la mayoría de los reactivos cualidades de sí misma que no se observaron durante las primeras sesiones, como el ser “muy platicadora”; mientras que durante las sesiones lo que se observaba respecto a esto era cierta dificultad para hablar con sus compañeros e incluso para participar. Y aunque es cierto que la escala evalúa la percepción que los niños tienen sobre sí mismos, no hay que perder de vista que dentro de la etapa de la niñez tardía, de acuerdo a Papalia et al. (2010) los niños buscan agradar a los demás y ser considerados “buenos” niños por personas cuya opinión es importante para ellos, o bien, que representan una autoridad; puesto que ello permite plantear como hipótesis que dicho deseo por generar una buena impresión, pudo haber influido en la confiabilidad de las respuestas que dieron en las escalas.

Adicional a ello, en los resultados cualitativos se pudo observar que el trabajo en equipo permitió que los niños lograran encontrar cualidades que los representan y los diferencian de los demás; además de que también constituyó una fuente de retroalimentación, ya que cada uno pudo conocer la opinión que sus compañeros tienen respecto a ellos. Asimismo, el haber promovido el respeto a las características tanto ajenas como propias, contribuyó a una mayor expresión de las mismas sin temor a ser juzgados.

De igual forma, a partir de los procesos de reflexión que los niños hacían sobre sí mismos, se pudo constatar lo que Papalia et al. (2010) señalan respecto a la capacidad que se tiene en la niñez tardía para aludir a aspectos relacionados a la dimensión psíquica y social del autoconcepto; ya que, como se muestra en el análisis, sólo una minoría tendía a describirse en términos generales y poco específicos. Esto último, tomando en cuenta lo que Barudy y Dantagnan (2005) mencionan sobre el impacto que tienen la familia y las relaciones con los pares, en la construcción del autoconcepto del niño; permite plantear nuevamente la cuestión de qué tan estimulante ha sido el ambiente en el que se desarrolla esta minoría, dado la dificultad que presentaron para dar una definición más amplia y abstracta de su

persona. Puesto que además de ello, también se llegó a observar que, en comparación con los demás, eran ellos quienes generalmente se veían involucrados en conflictos con alguien más, o bien, mostraban mayor dificultad para prestar atención y/o respetar normas. Esto último nos deja ver la relación existente entre el buentrato a nivel individual y a nivel social, pues una vez que el niño sea capaz de reconocerse a sí mismo, podrá reconocer, valorar y respetar a los demás. Es por ello que, de inicio, resulta necesario brindarles a los niños un ambiente que les ayude a desarrollar una imagen más positiva y valiosa de sí mismos; para así logren replicar dicho buentrato en sus relaciones.

Como segundo punto se tiene que, en la variable de empatía, el grupo experimental 2 y el grupo control no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en el primer grupo experimental sí se muestra una significancia menor a .05 tanto en el total de la escala como en las áreas de preocupación propia y empatía cognitiva; lo que a pesar de tratarse de una disminución en los puntajes, en el caso de preocupación propia podría estar indicando una mayor capacidad para manejar sus emociones; ya que estas respuestas hacen referencia a la capacidad que tiene la persona para regular sus emociones ante situaciones desagradables. Por ejemplo, uno de estos reactivos menciona “pierdo el control en situaciones desagradables”, donde el menor puntaje significa “nunca” y el mayor “siempre”.

En el caso de empatía cognitiva además de que sólo abarca 5 de los 49 reactivos totales, las respuestas de los niños pudieron deberse a un mayor conocimiento adquirido sobre lo que “ser empático” significa. Pues al encontrarse con reactivos como “fácilmente entiendo los sentimientos de los demás”, se puede plantear como hipótesis que antes del taller se percibían capaces de entender a los demás; sin embargo, al tener la oportunidad de estar en situaciones donde deben hacer uso de dicha capacidad, se dan cuenta de las dificultades que presentan para efectuarla; por lo que dicha percepción cambia.

No obstante, además de ello es importante reconocer que al igual que la escala de autoconcepto, ésta fue elegida en función de la variable dependiente propuesta; además de que al tratarse de una escala que mide a la empatía en sus respectivas áreas, los resultados obtenidos pudieron deberse a que el taller no trabajó todos estos factores sino solo algunos de ellos. Pues como se menciona en el análisis, en los resultados cualitativos sí se observó

una disposición y habilidad para identificar las diferentes emociones existentes y también una mejor habilidad para poder expresarlas y para mostrar conductas empáticas con sus compañeros, conforme las sesiones fueron avanzando en ambos grupos experimentales.

En este sentido, el trabajo en grupo resultó muy enriquecedor, dado que a partir de la interacción que los niños establecían entre sí, se tuvo la oportunidad de promover que expresaran las emociones que ciertos conflictos entre ellos les generaban; ya que como menciona Iglesias (2012) a medida que el niño pueda reconocer y manifestar sus propios sentimientos, más fácilmente podrá aceptar las emociones y los sentimientos ajenos. Esto refleja lo que Vinogradov y Yalom (1996) señalan respecto al aprendizaje interpersonal como factor curativo de la participación en un grupo; pues a partir de la cohesión que, con el paso de las sesiones, lograron establecer la mayoría de los niños en ambos grupos experimentales, aunado al entorno seguro y comprensivo en el que interactuaban; éstos fueron capaces no solo de reconocerse como individuos que sienten, sino también de identificar qué emociones generaban en los demás, a partir de las constantes devoluciones que recibían por parte de sus compañeros; situación que adicionalmente favorecía un surgimiento de cambios positivos en su forma de relacionarse.

Respecto a ello, pese a que en un inicio los niños tomaban una actitud pasiva, en la que comunicaban su molestia únicamente con la expresión facial; posteriormente, una vez que alguno tomaba la iniciativa para hablar, se logró que los demás también compartieran y expresaran su molestia con el grupo y las facilitadoras. Sin embargo, cabe señalar que se tuvo que ir regulando este aspecto durante las sesiones, dado que en un principio parecían expresar más con la intención de acusar a los demás que para solucionar el conflicto. Este aspecto en un inicio suele ser aceptable, ya que en algunos casos se acostumbra a los niños a solucionar los conflictos de forma acusatoria; sin embargo, se vuelve necesario encausar dicha conducta hacia el desarrollo de habilidades que les permitan posteriormente ser capaces de arreglar dichas diferencias por sí solos, a través del diálogo y el buentrato.

Por otra parte, el hecho de que a los niños les cueste trabajo reconocer y verbalizar algunas emociones como el enojo, permite plantear como hipótesis la existencia de un inadecuado desarrollo emocional, en el cual el contexto puede no estar reconociendo ni validando cada una de sus expresiones emocionales, influyendo de esta manera en que éstos busquen

formas de expresarlas que, muchas veces, no son tan adecuadas. Ya que como menciona Santrock (2007) los niños en la niñez tardía aprenden cómo es que las personas pueden reaccionar si expresan sus emociones; y de acuerdo a Papalia et al. (2010) actúan en función de ello. Dicho esto, se hace evidente la necesidad de promover un desarrollo en el que todas las emociones se validen, con el fin de que éstos puedan reconocerlas y expresarlas por vías que promuevan su desarrollo y finalmente logren adquirir la capacidad de regularlas.

Esta transición se pudo observar claramente dentro de las sesiones, a partir de que las facilitadoras comenzaron a promover la expresión de emociones en los niños; quienes al principio se notaron sorprendidos al escuchar que sería respetado aquel que se animara a expresar sus emociones, incluido el enojo; emoción que comenzaron a verbalizar más en ambos grupos experimentales, conforme las sesiones avanzaron. Esto permitió ver, como señalan García y Martínez (2012), que cuando los niños sienten que se les escucha y se les reconoce, gradualmente son capaces de expresar y comunicar fielmente sus emociones; permitiéndoles a su vez tener una mayor disposición para comenzar a solucionar los conflictos en los que se vean involucrados.

Al respecto, uno de los aspectos que generó dificultades y expresión de enojo fueron aquellas actividades que requerían trabajo en equipo o en pareja; lo que a su vez reflejó el antagonismo entre sexos que Rice (1997) refiere, en el que los niños muestran una preferencia por estar con aquellos de su mismo género, y más aún, con aquellos con quienes ya tienen una relación de amistad. Esto fue más evidente en el caso de los hombres, quienes, al no poder estar con quienes deseaban, se mostraban apáticos durante las actividades. Del mismo modo, en actividades donde ya se implicaba a todo el grupo, nuevamente tanto hombres como mujeres solían dividirse por género; no obstante, en estas ocasiones los hombres eran quienes la mayoría de las veces, mostraban una faceta más activa, y, en general, más pesada y agresiva entre ellos.

Por otro lado, otra de las dificultades que los niños mostraron fue en relación al respeto de las normas de convivencia que ellos mismos propusieron; razón por la cual se estableció la consecuencia de dar un tiempo fuera a aquel que cometiera alguna falta. Ante esto se obtuvieron diferentes reacciones; por ejemplo, para uno de los niños del grupo

experimental 1, dicha consecuencia le generaba una gran molestia, por lo que se mostraba irritable hacia los demás; comportamientos que a su vez generaban respuestas de inconformidad por parte de la gente que se encontraba expuesta a ellos, es decir, sus demás compañeros. Lo cual es un claro ejemplo de las consecuencias que puede traer un inadecuado desarrollo emocional y el hecho de que los niños tengan dificultades para regular su estado emocional por no contar con habilidades que les permitan expresarlo de una manera adecuada.

Igualmente, al inicio algunos otros integrantes del grupo pedían a las facilitadoras no salir de las actividades; no obstante, después de explicarles sobre la importancia de seguir la consecuencia establecida, la mayoría la aceptaba de buena manera; trayendo como resultado el que hicieran un mayor esfuerzo por controlar su conducta y por expresar sus emociones y opiniones de mejor manera, una vez que se incorporaban a las nuevas actividades. De manera tal que al final del taller, la mayoría podía dirigirse a los demás mediante el buentrato. Incluso, conforme avanzaron las sesiones, algunos mostraron la iniciativa para admitir su falta, aun cuando las facilitadoras no la hubieran percatado. En estos casos, como señala Bandura (1963, citado en Marchesi, 1999) puede verse reflejado el hecho de que el control de la conducta del niño pasa de manera progresiva de un control externo a un control interno y simbólico.

Por último, como se tercer punto se tiene que en la variable de asertividad no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos para ninguno de los grupos experimentales y tampoco para el grupo control; ya que de acuerdo a la puntuación natural obtenida, ninguno de los tres grupos cambio de estilo conductual. Por ejemplo, en el caso del grupo experimental 2 se tiene que la media obtenida en el pretest fue de 54.75 y la del posttest fue de 52.13; puntajes que de acuerdo a las normas de calificación se encuentran dentro del estilo de conducta “menos agresivo”, donde sus puntuaciones naturales son de 51 a 57 punto.

En este caso, al igual que los de las demás variables, se considera que la prueba que se utilizó es demasiado completa; por lo que el hecho de que evalúe varios aspectos de la conducta asertiva, puede ser una de las razones por las que no se obtuvieron resultados

significativos. Es por ello que se considera que para poder obtenerlos, las sesiones y actividades deberían ampliarse en cuanto a su duración de trabajo.

Sin embargo, pese a dichas limitaciones, la evaluación cualitativa permitió ver mejoras importantes respecto a los objetivos planteados para esta variable; ya que como se menciona en un inicio, en ambos grupos parecía haber una mayor tendencia hacia estilos de relación basados en los malos tratos; además de que aunque en la primer sesión varios fueron capaces de decir qué es el buentrato y proponer formas de llevarlo a cabo; éstos tuvieron cierta dificultad para implementarlo en sus relaciones.

Por consiguiente, como señalan Papalia et al. (2001) no solo fue necesario enseñar habilidades de convivencia, sino también darles la oportunidad de estar en situaciones en las que pudieran ponerlas en práctica; por lo que a partir de los conflictos o desacuerdos que se presentaban se tuvo la oportunidad de reflexionar sobre cómo es que ellos veían la forma en la que se relacionaban, así como para comenzar a trabajar sobre otras formas de relación basadas en los buenos tratos. Pues como bien se menciona en Corazonar A.C. (2006), el surgimiento de diferencias en las relaciones interpersonales es muy natural; dado que cada persona tiene sus propias características, formas únicas de pensar y comportarse. Razón por la que es importante tomar esas oportunidades para enseñar en y para el conflicto, con el fin de aprender a enfrentarlos y, de esa manera, promover un proceso de crecimiento.

Cabe señalar que la dificultad que presentaban para ser asertivos con los demás, pudo deberse a las limitaciones que tenían en un inicio para reconocer las emociones de las demás personas (Sánchez, 2013); ya que al promover la expresión de emociones, los niños además de entender qué formas de relación basadas en el maltrato generaban un impacto negativo en los demás, como por ejemplo: emociones o sentimientos de tristeza; mostraban una mayor capacidad para comunicarse entre sí de manera más asertiva.

En este sentido, el hecho de haber intervenido en las ocasiones en las que surgía algún conflicto a través de la creación de un espacio para la libre expresión, en el que se escucharan y respetaran diferentes puntos de vista, así como mediante una organización en la que cada uno tuviera que esperar y respetar el turno que se les había asignado; contribuyó

a lo que García (2012) señala respecto a la necesidad que tienen los niños por vivir experiencias en las que puedan decir lo que sienten, sin caer en insultos y malos tratos hacia los demás. Esto se pudo observar posteriormente en el esfuerzo que los niños hacían por adoptar dicha comunicación asertiva con las demás personas.

En conclusión, todo lo presentado permite ver el impacto positivo que tuvo esta intervención en ambos grupos experimentales en la manera en que los niños se relacionan; ya que a pesar de no haber obtenido un incremento estadísticamente significativo en el análisis cuantitativo de las variables de autoconcepto, empatía y asertividad, la evaluación cualitativa permitió recopilar algunos indicadores verbales y conductuales, en los que éstos reflejan el fortalecimiento de habilidades que contribuyeron al desarrollo de relaciones basadas en el buentrato. Resultados que además también fueron reportados por los familiares de los niños del grupo experimental 2, en la sesión de retroalimentación que se tuvo con ellos al término de la aplicación del taller.

Aunado a ello, pese a que se solo se tomaron como punto central tres de los cinco principios básicos en los que se fundamenta el buentrato, se observó que éstos influyeron en los dos restantes, es decir, la interacción igualitaria y la negociación; lo cual permite ver la cercana relación que guardan entre sí. Como ejemplo de ello, relacionado al principio de negociación tenemos que, en ambos grupos experimentales, cuando surgía algún conflicto los niños tenían la oportunidad de trabajar en su capacidad para resolverlo mediante el diálogo; lo cual se vio reflejado en las últimas sesiones, en las que ellos mismos tomaban la iniciativa y se disponían a solucionarlos.

De esta forma, se puede decir entonces que los objetivos planteados al inicio del proyecto, sí se cumplieron; puesto que tanto el trabajo de reflexión que se promovió durante las sesiones como las actividades basadas en el reconocimiento, la aceptación, la valoración, la identificación, validación y expresión de emociones; así como en el respeto y la tolerancia hacia los demás; fortalecieron su capacidad para darse cuenta que las características, intereses y necesidades que tiene cada persona son igual de importantes que las de otros, así como para aceptar y reconocer los sentimientos ajenos, escuchar y respetar las opiniones de los demás, expresarse con respeto, solucionar conflictos de forma adecuada y adquirir ese control interno del que habla Bandura (1963, citado en Marchesi, 1999). Lo que resulta de

gran relevancia dentro de la etapa de la niñez tardía, ya que al ser una fase de transición importante, estas habilidades les permitirán contar con una mayor seguridad en sí mismos para poder enfrentarse a los retos que la vida les plantee; ya que si se está rodeado de ambientes de buentrato, esta etapa de cambios podrá ser vivida con mayor ligereza.

Por otro lado, esta intervención permitió observar que los niños cuentan con el potencial para desarrollar las habilidades necesarias para poder establecer relaciones sanas con los demás. No obstante, al no tener un espacio en el cual aprenderlas, no es raro que recurran a formas de relación basadas en malos tratos. En este sentido, la oportunidad de contar con un espacio en el que se promuevan los principios del buentrato, dio la pauta necesaria para que los niños pudieran experimentar el ser bien tratados y practicar ese tipo de trato hacia los demás; lo cual resulta importante dado que al ser capaces los niños de establecer relaciones basadas en el buentrato, pueden ampliar sus relaciones interpersonales y fortalecer los vínculos que tienen con los demás; aspecto que, de acuerdo a Henderson y Milstein (2003) constituye un factor protector a favor de la resiliencia.

Relacionado a ello, se reconoce la riqueza del trabajo grupal; ya que éste constituye una fuente de constante reforzamiento por parte de los pares; y además es en las relaciones interpersonales donde surgen los conflictos y donde, preferentemente, deben aprender a abordarse con el fin de procurar un desarrollo integral más sano.

Dado que esta investigación se realizó bajo la premisa de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de actitudes y habilidades, con el fin de que los niños pudieran establecer relaciones basadas en el buentrato; no se consideró realizar una evaluación previa al taller para conocer las necesidades específicas de los niños que conformaron ambos grupos experimentales. Sin embargo, no se deja de lado la importancia de conocer, a través de padres, profesores e incluso de los mismos niños, aquellas áreas de oportunidad en las que sería conveniente intervenir, como una forma de evaluar el contexto en el que se desarrollan; tal como propone la Psicología comunitaria. Por lo que retomando lo que plantea dicha rama de la Psicología respecto a la importancia de conocer a la persona y el contexto dentro del que se desarrolla, así como de buscar con qué recursos cuentan para potenciar su desarrollo; se considera que la comunidad a la que pertenecen los niños de este proyecto refleja contar con estos recursos, ya que tanto las dos instituciones a las que se

tuvo acceso como los padres mostraron un gran interés por la intervención y ofrecieron todas las facilidades para que los niños pudieran beneficiarse de la misma. Asimismo, en el caso de los niños, se encontró que dentro de ambos grupos había algunos de ellos que, por sus características, promovían el buentrato entre sus compañeros, lo que a su vez, es otro punto a favor del trabajo grupal y al mismo tiempo los vuelve un recurso potencial dentro de su comunidad.

Finalmente, se considera que la aportación que hace la presente intervención al campo de la Psicología, de manera específica, es haber promovido procesos de reflexión en niños de 10 a 12 años pertenecientes a una misma comunidad; los cuales les permitieron conocerse mejor a sí mismos, les ayudaron a conocer la importancia de establecer relaciones basadas en el buentrato y los llevaron a comenzar a establecer ese tipo de relaciones entre ellos. De lo que se esperaría que su aprendizaje y práctica se trate de algo significativo que les permita replicar ese tipo de relaciones fuera del contexto de la intervención.

Por último, es importante señalar que si bien la muestra de niños no se considera representativa de la comunidad a la que pertenecen, resulta beneficioso que dicha muestra se haya favorecido de esta intervención; ya que, además de ello, se pudo hacer una revisión de aquellos aspectos del taller que, de alguna manera, obstaculizaron los fines del mismo; para así actuar en función de ellos y lograr optimizar los resultados obtenidos en una futura intervención.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS



Como se mencionó en el apartado anterior, pese a todas las ventajas y contribuciones que se enuncian acerca de la intervención realizada, se tuvieron algunas limitaciones dentro de ésta. Es por ello que se considera importante retomarlas y en función de ellas hacer sugerencias para futuros proyectos relacionados al tema de la cultura de buentrato.

Con relación a ello, como primer punto se tiene que, aunque la evaluación cuantitativa estuvo conformada por escalas estandarizadas y adaptadas a la población mexicana, éstas no fueron las más adecuadas para evaluar las variables de esta investigación. Lo cual posiblemente pudo deberse a que el tiempo transcurrido entre una evaluación y otra fue muy corto; o bien, a que no hubo una total correspondencia entre los aspectos que se trabajaron y los aspectos que los instrumentos evalúan; pues como bien se menciona en la metodología, las escalas empleadas fueron seleccionadas en función de las variables dependientes propuestas, ya que no se cuenta con una escala propia de la cultura de buentrato.

Es por ello que resultaría importante contemplar la estandarización de alguna escala de evaluación para futuros proyectos, con la finalidad de poder obtener resultados más completos. Dado que a diferencia de este proyecto, las demás investigaciones en las que se han trabajado temas de buentrato, recurren más a una evaluación cualitativa que a una cuantitativa.

Como segundo punto se considera que, a pesar de que no fue una limitación el no haber incluido a padres y profesores en el proyecto, incorporarlos sería un recurso que potenciaría la riqueza de la investigación; ya que por un lado, se podría obtener una visión global para el planteamiento de los objetivos; y por otro lado, al darles la oportunidad de participar y aprender acerca de la cultura de buentrato, tanto los padres como los profesores podrían influir de manera positiva en el desarrollo y fortalecimiento de los aspectos de buentrato en los niños, una vez que el taller haya terminado.

En este sentido, cabe señalar que en un inicio el proyecto se había planteado no solo para trabajar con los menores, sino también para impartir talleres a padres y profesores; pues en

el momento en el que éstos logran convertirse en sujetos receptores y promotores de buentrato, constituirían modelos de dichas formas de relación; favoreciendo así que los niños, a su vez, continuaran estableciendo relaciones bien tratantes.

Estas intervenciones habían sido pensadas con un equipo de trabajo más amplio, en el que otras facilitadoras serían las encargadas del diseño adicional y su implementación; no obstante, debido a razones ajenas al proyecto, dicho plan no se pudo consolidar.

Aunado a ello, es importante tener en cuenta que es necesario darle continuidad al proyecto, para que de este modo la internalización de las prácticas de buentrato pueda generar cambios significativos y permanentes en la vida cotidiana de las personas. Pues como bien menciona Marín (2013) “el aprendizaje requiere ejercitarse durante toda la vida, ya que no se consigue de inmediato y no perdura si no se cultiva”.

Como tercer punto se recomienda que el trabajo sea con grupos más pequeños al del primer grupo experimental, con el fin de poder abordar las sesiones de una forma más personalizada, o bien, que se extienda un poco más el tiempo de las sesiones. Ya que aunque un grupo de dieciséis niños es considerable, en ocasiones puede resultar difícil abordar todas las cuestiones que resultan de la interacción entre ellos.

Asimismo, como cuarto punto se sugiere procurar un mayor control de posibles variables extrañas que el mismo contexto escolar puede implicar; ya que, por ejemplo, durante las evaluaciones pre-post del grupo control, una de las maestras encargadas del grupo al que los niños pertenecían, fue quien estableció el encuadre bajo el cual se llevarían a cabo dichas evaluaciones; además de que se mantuvo presente durante su aplicación. Aspecto que de alguna forma pudo traer como resultado que algunos no fueran totalmente honestos en sus respuestas; ya que ante dicho contexto, estas escalas pueden asociarlas a una calificación aprobatoria; o bien, a lo que la maestra desea que respondan. Como ejemplo de esto último se tiene cuando uno de los niños preguntó si iba a reprobar por las respuestas que estaba dando; por lo cual fue necesario hacerle saber que no había respuestas correctas ni incorrectas; sino que las escalas únicamente tenían la finalidad de ayudar a conocer cómo piensas los niños de su edad.

Por otra parte, como quinto punto se tiene que algunas actividades lejos de promover la participación de los niños, contribuyeron a que se notaran fastidiados y se mostraran apáticos durante su realización. Por lo que se propone modificar las actividades en las que los niños requieran hablar sobre sí mismos con alguien más, por algo que demande mayor escucha y movimiento. Por ejemplo, en la actividad “cosas que me gustan, cosas a mejorar” se sugiere que cada uno de los participantes diga una cosa de la cual se sienten satisfechos y otra que les gustaría mejorar; de tal manera que el siguiente en turno no sólo deba decir lo propio, sino también lo que sus compañeros acaban de mencionar. De esta forma al tratarse de un juego de memoria, los niños practicarán la atención y la escucha; mientras que conviven con sus compañeros de grupo, lo cual también se les dificultó durante esta misma actividad.

Como sexto punto, pese a que esto no constituyó una limitación para el proyecto, se sugiere continuar trabajando en equipo como facilitadores del proyecto; ya que esto permite que dentro de las sesiones siempre exista alguien que tome el papel de observador mientras otro el de director de alguna actividad. Esto a su vez facilita que exista una retroalimentación tanto de los procesos ocurridos dentro de las sesiones, como del trabajo de cada facilitador. Asimismo, resulta un gran complemento grabar las sesiones; dado que permiten tener una visión más objetiva de lo que ocurre en las mismas.

Y finalmente, aunque no se tuvo de forma intencional el hecho de que ambos grupos experimentales estuvieran conformados por niños con diversas características y formas de comportamiento, esto generó efectos positivos en cada grupo; dado que algunos fungían como guías y promotores del buentrato. Dicho esto, como séptimo punto sería importante tomar en cuenta esta observación al momento de elegir la muestra a la que se dirigirá una intervención de este tipo; cuidando de no dirigirla únicamente hacia aquellos niños en los que se detecte alguna deficiencia específica, así como tampoco dejar fuera a aquellos niños en los que aparentemente no se observen dificultades o problemas de conducta.

REFERENCIAS



- Acosta, L. G. & Arguelles, A. Z. (22 de abril de 2009). Teoría del desarrollo moral del niño, según Lawrence Kohlberg [Artículo en un blog]. Recuperado de <http://ticgabyzobe.blogspot.mx/2009/04/investigacion.html>
- Acosta, A. S. & Ordoñez, Y. (2005). *Taller de asertividad para mujeres que han sufrido violencia intrafamiliar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Alba, A. R., Guerras, S. & Rodríguez, Z. (2007). *La magia de los buenos tratos*. España: Ochoa impresores.
- Albarello, L. & Manzione, M. A. (junio, 2015). Infancia y educación. *Espacios en blanco*, 25, 97-103.
- Almenta, E., García, M. P. & González E. (febrero, 1994). Factores terapéuticos en dinámica grupal. *Originales y revisiones*, 14(47-48), 83-97.
- Álvarez, M. P. & Infante, N. (2001). *La práctica de las emociones en el currículo de la educación infantil: Su expresión y comunicación*. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d204.pdf>
- Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2003). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Andrade, P. & Pick, S. (1986). Una escala de autoconcepto para niños. *Revista latinoamericana social en México*, 1, 517-522.
- Asún, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria: Algunos presupuestos teóricos. En I. Fernández, J. F. Morales & F. Molero (Eds.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 31-55). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Azar, E. E. (11 de mayo de 2016). Maltrato infantil. *El universal*: Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/edgar-elias-azar/nacion/2016/05/11/maltrato-infantil>
- Barraza, P. (2003). *El buen trato, visto por los niños*. República de Chile: Ministerio de Educación.
- Barudy, J. (2003). *Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención tratamiento de las consecuencias de la violencia humana*. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2011/agosto/Resiliencia.El%20buen%20trato.pdf>
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bonal, J. L. (2012). Prólogo. En J. García & V. Martínez (Eds.), *Guía práctica del buen trato al niño* (pp. 13-14). Madrid: International Marketing & Communication, S.A.
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos: Los afectos no son cuentos*. Buenos Aires: Galerna.
- Buelga, S. (2001). *Psicología comunitaria*. Proyecto docente, titularidad. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. España.
- Buelga, S. & Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En C. Arango, M. E. Ávila, S. Buelga, G. Musitu & A. Vera (Eds.), *Psicología social comunitaria* (pp. 55-80). México: Trillas.
- Burin, D., Karl, I. & Levin, L. (1999). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires: Ciccus.
- Cano, A. (2005). *Los grupos*. Recuperado de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38205/tema_3_los_grupos_200506.pdf
- Careaga A., Sica, R., Cirillo, A. & da Luz, S. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller*. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf
- CogniFit (s.f.) *Plasticidad neuronal y cognición*. Recuperado de <https://www.cognifit.com/es/plasticidad-cerebral>

- Corazonar A. C. (2006). *Promoviendo la cultura del buentrato: Guía metodológica*. México: Precaser Gráficos, S.A. de C.V.
- Correa, N. F. & González, V. (2014). *Promoviendo el buen trato con preescolares y sus familias*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Cornejo, J. M. (2003). *Técnicas de análisis grupal: Guía de trabajo*. Recuperado de <https://www.ub.edu/dppss/lps/docu/tag.pdf>
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson educación.
- Díaz, I. (2002). *Bases de la terapia de grupo*. México: Pax México.
- Díaz, P. E. (2012). *Empatía y conducta prosocial en niños mexicanos de 18 meses*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Flores, L. (1998). *Orientación educativa para padres de hijos esquizofrénicos en la segunda infancia*. (Tesis de licenciatura). Universidad Panamericana, México, D.F.
- Flores, N. & Ramos, I. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula: Manual para profesoras y profesores*. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). *Definición de la infancia*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Forbes (2013). *México: 6 de cada 10 niños sufren maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: Ministerio de educación y ciencia.
- García, J. (2012). Aplicación de los derechos de los niños como buen trato para prevención del maltrato. En J. García & V. Martínez (Eds.), *Guía práctica del buen trato al niño* (pp. 189-200). Madrid: International Marketing & Communication, S.A.

- García, J. & Martínez, V. (2012). *Guía práctica del buen trato al niño*. Madrid: International Marketing & Communication, S.A.
- Gil, F. & León, J. M. (1998). *Habilidades sociales: Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gobierno del Distrito Federal. (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2010/08/15/escuelas-aprendiendo-a-convivir-un-proceso-de-intervencion-contra-el-maltrato-e-intimidacion-entre-escolares-gobierno-del-distrito-federal/>
- González, R. D. (s.f.). *Dinámica de grupo*. Recuperado de <http://www.cuadernoaula.com/blog/davidgonzalez/files/2012/10/TEMA-3-Tipos-de-Roles.1.pdf>
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, P. (2003). *Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos: Una oportunidad para la prevención en salud mental*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Hombrados, M. I. (2012). Sentido de comunidad. En I. Fernández, J. F. Morales & F. Molero (Eds.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 97-128). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iglesias, J. C. (2012). El buen trato en el ámbito escolar. En J. García & V. Martínez (Eds.), *Guía práctica del buen trato al niño* (pp. 15-32). Madrid: International Marketing & Communication, S.A.
- Iglesias, M. E. (2004). *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf

- Investigaciones y Programas Educativos S.L. (2011). *Programa de buenos tratos: Educación primaria de 9 a 12 años*. España: Gobierno de la Rioja.
- Jaramillo, L. (diciembre, 2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, 8, 108-123.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (julio, 2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de psicología*, 93, 21-39.
- Kostelnik, M. J., Phipps, A., Soderman, A. K. & Gregory, K. M. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México: Cengage Learning Editores.
- Lara, M. C. & Silva, A. (2002). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Loperena, M. A. (julio, 2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar*, 9(18), 307-327.
- López, J. (15 de octubre de 2015). Etapas de desarrollo humano [Artículo en un blog]. Recuperado de <https://etapasdeldesarrollohumano.net/>
- Luna, S. M. (2009). *La praxis de la psicología social comunitaria en latinoamérica: Construyendo metáforas de cambio con el circo social*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Marchesi, A. (1999). El desarrollo moral. En M. Carretero, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva: II Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 351-387). Madrid: Alianza.
- Marín, S. A. (2013). *Propiciando ambientes de buen trato en niñas y niños preescolares mediante el recurso del cuento*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Martínez, S. A. (enero, 2014). Bullying: Violencia en la escuela. *Violencia escolar, responsabilidad compartida*, 15(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art02/>

- Martínez, D. & Martínez, R. F. (2001). *Autoconcepto y locus de control en personas que viven con VIH/SIDA*. (Trabajo de investigación). Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En L. M. Cantera, J. Herrero, M. Montenegro & G. Musitu (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 43-72). Barcelona: UOC.
- Montero, M. (1998). La comunidad como objetivo y sujeto de la acción social. En A. Martín (Ed.), *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 211-222). Madrid: Síntesis.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mújica, L. (2016). *Del motivo de consulta a los focos de intervención clínica en el trabajo terapéutico de psicólogos en formación*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F. & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Musitu, G. (2004). Surgimiento y desarrollo de la psicología comunitaria. En L. M. Cantera, J. Herrero, M. Montenegro & G. Musitu (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 17-41). Barcelona: UOC.
- Olavarrieta, P. (2015). *Noviembre morado, ¡mes del buen trato!* Recuperado de <http://visiondemujer.mx/index.php/2015/11/03/noviembre-morado-mes-del-buen-trato/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Santiago: UNESCO.
- Ortega, R. & Fernández, V. (s.f.). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as* (pp. 79-94). Sevilla: Junta de Andalucía.

- Ortiz, M. J. (1999). El altruismo. *Psicología social y trabajo social*, 731(4), 349-370.
- Padilla, M. L. & González, M. M. (2004). Conocimiento social y desarrollo moral en los niños escolares. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: I Psicología evolutiva* (pp. 265-275). Madrid: Alianza.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pavlovsky, E. & de Brasi, J. C. (2000). *Lo grupal: Historias - devenires*. Buenos Aires: Galerna.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Piaget, J. (2005). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pozzi, E. & Valdés, M. (2008). *Ayudemos al niño a crecer bien: Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años*. Montevideo: UNICEF.
- Prado, R. E. (1998). *Formación de la virtud de la amistad en la familia con los niños de tercera infancia*. (Tesis de licenciatura). Universidad Panamericana, México, D.F.
- Puerta, M. P. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Argentina: Lume.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Risso, M. (s.f.). *Acerca de la dinámica grupal*. Recuperado de http://www.epsa.org.ar/biblioteca/dinamica_grupal.pdf
- Rosas, C. C. (2007). *Autoconcepto en niños con leucemia*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y operativas: Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

- Sánchez, A. (mayo, 2013). Programa educativo para desarrollar habilidades promotoras del buen trato en niñas y niños preescolares. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 4(7), 19-32.
- Sanz, F. (2004). Del mal trato al buen trato. En C. Ruíz-Jarabo & P. Blanco (Eds.), *La violencia contra las mujeres: Prevención y detección, como promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*, (pp. 1-14). España: Días de Santos.
- Sanz, F. (octubre, 2015). *El buen trato como proyecto de vida*. Conferencia llevada a cabo en Facultad de Psicología UNAM, México.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill.
- Save the Children (2013). *Guía de capacitación para promover el buen trato a niñas y niños*. Nicaragua: Bolonia Printing S.A.
- Save the Children, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, Asociación Civil “El Amanecer” & Agencia Española de Cooperación Internacional (s.f.). *Buen trato: Cuadernillo de trabajo para la formación y educación de niños, niñas y adolescentes mediante la promoción del buen trato*. Recuperado de http://fundacionpetisos.com.ar/descargas/material/cuadernillo_buen_trato_parte1a.pdf
- Secretaría de Cultura (2016). *Buen trato a las niñas hoy, mujeres libres mañana*. Recuperado de <http://www.mexicoescultura.com/actividad/146071/buen-trato-a-las-ninas-hoy-mujeres-libres-manana.html>
- Shaffer, D. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson.
- Shapiro, L. (2004). *101 ways to teach children social skills*. Estados Unidos: The bureau for at-risk youth.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (s.f.). *Buen trato*. Recuperado de <http://sn.dif.gob.mx/buen-trato-original/>

- Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria: El trabajo de latencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vázquez, M. A. (s.f.). *Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta: Manual para psicólogos y educadores*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Vázquez, M. J., Soage, Y. & Fariña, F. (julio, 2003). Entrenamiento en estrategias de refuerzo del autoconcepto en menores para la adecuada adaptación al proceso de separación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 10 (8), 185-195.
- Vera, B., Carbelo, B. & Vecina, M. L. (enero, 2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Verde por mí (2012). *Noviembre “morado”, mes del buen trato*. Recuperado de <http://www.verdexmi.org/noviembre-morado-mes-del-buen-trato/>
- Villaloz, G. (2015). *Detección de conductas autolesivas mediante un modelo de admisión clínico comunitario*. (Informe profesional de servicio social). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Vinogradov, S. & Yalom, I. D. (1996). *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Barcelona: Paidós.
- Walzer, A. (2012). *Qué es un niño hoy: Reflexiones sobre el cambio*. Sevilla: Comunicación social.
- Zacarias, X. (2014). *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES

Estimados padres o tutores.

El propósito de esta carta de consentimiento para la participación de su hijo(a) en el taller “Relacionándonos a través del buentrato” es informarle sobre los objetivos, sesiones y duración del mismo; el cual será impartido por estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo la supervisión de la Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez, profesora de dicha institución y supervisora del Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”.

El objetivo de este taller es que los niños fortalezcan sus hábitos y conductas basadas en la igualdad, respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación, buscando que se relacionen de mejor manera con los demás. Se llevará a cabo en 7 sesiones, las cuales se impartirán semanalmente, dentro de las instalaciones. Cada sesión durará un tiempo estimado de 90 minutos, con excepción de la sesión No. 7, la cual tendrá una duración de 120 minutos. Se registrarán las sesiones mediante medios audiovisuales para los fines de este proyecto.

Aunado a esto, es importante contar con algunos datos de su hijo y de las personas con quienes vive. Por esta razón, le pedimos llenar el cuestionario adjunto a esta carta.

Es importante que usted sepa que su anonimato y el de su hijo(a) estarán garantizados. La información obtenida será mantenida bajo estricta confidencialidad, ya que sus nombres no serán publicados en ningún documento. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines del presente proyecto.

La participación es voluntaria; sin embargo, al consentir que su hijo(a) sea parte de este proyecto, es importante que garantice su asistencia a las 7 sesiones ya mencionadas. El taller no conlleva ningún riesgo, ningún gasto, ni ninguna compensación por participar y cuenta con la aprobación de la escuela.

Psic. Delia Linares Salinas

Psic. Dafne E. Loyo Llegaria

AUTORIZACIÓN

Declaro que he leído y comprendido la información, así como resuelto todas mis dudas acerca de estas actividades educativas. Se me ha explicado y me siento satisfecho(a) con la información recibida y finalmente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en dicho proyecto.

Nombre y firma del padre/madre o tutor: _____

Nombre del menor: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES

Estimados padres o tutores.

El propósito de esta carta de consentimiento para la participación de su hijo(a) en el taller “Relacionándonos a través del buentrato” es informarle sobre los objetivos, sesiones y duración del mismo; el cual será impartido por estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo la supervisión de la Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez.

El objetivo de este taller es que los niños fortalezcan sus hábitos y conductas basadas en la igualdad, respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación, buscando que se relacionen de mejor manera con los demás. Se llevará a cabo en 7 sesiones, las cuales se impartirán semanalmente, dentro de las instalaciones. Cada sesión durará un tiempo estimado de 90 minutos, con excepción de la sesión No. 7, la cual tendrá una duración de 120 minutos. Se registrarán las sesiones mediante medios audiovisuales para los fines de este proyecto.

Aunado a esto, es importante contar con algunos datos de su hijo y de las personas con quienes vive. Por esta razón, le pedimos llenar el cuestionario adjunto a esta carta.

Es importante que usted sepa que su anonimato y el de su hijo(a) estarán garantizados. La información obtenida será mantenida bajo estricta confidencialidad, ya que sus nombres no serán publicados en ningún documento. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines del presente proyecto.

La participación es voluntaria; sin embargo, al consentir que su hijo(a) sea parte de este proyecto, es importante que garantice su asistencia a las 7 sesiones ya mencionadas. El taller no conlleva ningún riesgo, ningún gasto y ni ninguna compensación por participar.

Psic. Delia Linares Salinas

Psic. Dafne E. Loyo Llegaria

AUTORIZACIÓN

Declaro que he leído y comprendido la información, así como resuelto todas mis dudas acerca de estas actividades educativas. Se me ha explicado y me siento satisfecho(a) con la información recibida y finalmente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en dicho proyecto.

Nombre y firma del padre/madre o tutor: _____

Nombre del menor: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES

Estimados padres o tutores.

El propósito de esta carta de consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proyecto “Relacionándonos a través del buentrato” es informarle sobre los objetivos, sesiones y duración del mismo; el cual será impartido por estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo la supervisión de la Mtra. Beatriz Alejandra Macouzet Menéndez, profesora de dicha institución y supervisora del Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”.

El objetivo de este proyecto es que su hijo(a) forme parte de un grupo a evaluar, a través de algunos cuestionarios que buscan medir sus hábitos y conductas basadas en la igualdad, respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación. Se llevará a cabo en 2 sesiones, las cuales se impartirán dentro de las instalaciones. Cada sesión durará un tiempo estimado de 40 minutos.

Aunado a esto, es importante contar con algunos datos de su hijo y de las personas con quienes vive. Por esta razón, le pedimos llenar el cuestionario adjunto a esta carta.

Es importante que usted sepa que su anonimato y el de su hijo(a) estarán garantizados. La información obtenida será mantenida bajo estricta confidencialidad, ya que sus nombres no serán publicados en ningún documento. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines del presente proyecto.

La participación es voluntaria; sin embargo, al consentir que su hijo(a) sea parte de este proyecto, es importante que garantice su asistencia a las 2 sesiones ya mencionadas. El proyecto no conlleva ningún riesgo, ningún gasto, ni ninguna compensación por participar y cuenta con la aprobación de la escuela.

Psic. Delia Linares Salinas

Psic. Dafne E. Loyo Llegaria

AUTORIZACIÓN

Declaro que he leído y comprendido la información, así como resuelto todas mis dudas acerca de estas actividades educativas. Se me ha explicado y me siento satisfecho(a) con la información recibida y finalmente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en dicho proyecto.

Nombre y firma del padre/madre o tutor: _____

Nombre del menor: _____

Fecha: _____

CARTAS DESCRIPTIVAS

Sesión 1 (90 minutos)

Objetivos: Introducir el taller, presentar a las facilitadoras y los integrantes del grupo; así como realizar una evaluación previa a la administración de dicho tratamiento experimental.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
5 MIN.	PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> PRESENTAR A QUIENES FACILITAN, DAR A CONOCER EL PROYECTO Y LA FORMA DE TRABAJO DURANTE LAS SESIONES. 	LA BIENVENIDA	
5 MIN.	PRESENTACIÓN Y DISTENSIÓN GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> PROPICIAR UN PRIMER CONTACTO DIVERTIDO ENTRE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO. 	NOMBRES AL AIRE	PELOTA INFLABLE DE PLÁSTICO (MEDIANA)
5 MIN.	ESTABLECIMIENTO DE REGLAS	<ul style="list-style-type: none"> ESTABLECER LAS REGLAS DEL ESPACIO. 	ESTABLECIENDO JUNTOS LAS REGLAS	ROTAFOLIO PLUMONES
40 MIN.	PRE-EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> EVALUAR A CADA INTEGRANTE DEL GRUPO, PREVIAMENTE A LA ADMINISTRACIÓN DEL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL. 	EVALUACIÓN	ESCALAS DE EVALUACIÓN ÚTILES DE ESCRIBIR
20 MIN.	CONOCIMIENTO ENTRE LOS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> PERMITIR A LOS INTEGRANTES DEL GRUPO CONOCER SUS PROPIOS GUSTOS E INTERESES. 	MIS INTERESES ESPECIALES	PIZARRÓN PLUMONES
15 MIN.	CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> EXPRESAR EXPECTATIVAS ACERCA DEL TALLER. REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN. 	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	PIZARRÓN PLUMONES

Descripción de actividades

La bienvenida

Se saluda al grupo y cada una de las facilitadoras se presenta. Seguido a ello, se da a conocer el nombre del proyecto, se explica en qué consistirá y la importancia del mismo; dándoles la oportunidad de mencionar que se imaginan qué es el buentrato, a qué les suena, etcétera.

Nombres al aire

El grupo forma un círculo estando de pie y cada uno dice su nombre. Una facilitadora se ubica en el centro y lanza una pelota hacia arriba gritando el nombre de uno de los jugadores; este jugador corre para atrapar la bola antes de que caiga al suelo y en cuanto lo hace la lanza nuevamente mientras grita el nombre de otro participante. Y así sucesivamente hasta que todos hayan sido presentados (Vázquez, s.f.).

La actividad debe realizarse a toda velocidad y de manera continua sin hacer pausas (Vázquez, s.f.).

Estableciendo juntos las reglas

En conjunto, los integrantes del grupo irán mencionando las reglas que quieren que se apliquen dentro del espacio.

Las normas establecidas deben incluir el respeto hacia los demás, levantar la mano para hablar, respetar el turno y guardar silencio mientras alguien más esté hablando.

Evaluación

Se aplica previamente a la administración del tratamiento experimental, las escalas:

- Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986).
- Escala Multidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014).
- Escala de asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002).

Mis intereses especiales

Se le dice al grupo:

Todas las personas tienen gustos e intereses propios y únicos. Sin embargo, al conocer los de los demás, algunos encuentran que tienen intereses similares; lo cual puede ayudar a las personas a hablarse entre sí e incluso conducir a la amistad (Shapiro, 2004).

Enseguida, en un pizarrón, se enlistan las siguientes categorías: pasatiempo, comida, deportes, materia favorita, juegos, algo que les gustaría aprender y colores (Shapiro, 2004).

Cada integrante menciona un gusto en cada una de estas categorías; en caso de que el tiempo sea un problema, el grupo elige sólo tres o cuatro categorías. Debajo de cada una de

éstas, se escribe el nombre y el interés que cada niño ha mencionado. Algunos niños tendrán los mismos gustos e intereses, por lo que se enlistan juntos (Shapiro, 2004).

Finalmente, se hace una reflexión grupal, donde se les pregunta a los niños ¿por qué se imaginan que es importante saber qué cosas podemos hacer y qué cosas no, qué cosas nos gustan y qué cosas no? (Shapiro, 2004).

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, que se guíe por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron en la primera sesión?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Asimismo, se revisarán las siguientes:

- ¿Qué espero de este taller?
- ¿Cómo me gustaría que fuera?
- ¿Qué es lo peor que me puede pasar en este taller?
- ¿Qué es lo mejor que me puede pasar en este taller?
- ¿Qué estoy dispuesto a aportar?

En cuanto concluya la reflexión grupal, identificar y compartir cuáles de las expectativas están al alcance del taller y cuáles no podrán ser resueltas durante el mismo (Corazonar A.C., 2006).

Sesión 2 (90 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) reflexionar sobre sí mismos (habilidades, formas de ser, gustos); 2) identificar aquellos aspectos de su persona que los distinguen y hacen únicos; y 3) observar aquellos aspectos de su persona que tienen en común con los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
15 MIN.	DISTENSIÓN GRUPAL	· FAVORECER LA DISTENSIÓN EN EL GRUPO E INTRODUCIRLO AL TEMA.	TOCA CABELLO CORTO	
35 MIN.	CONOCIMIENTO PROPIO Y DE LOS DEMÁS	· CONOCER MÁS A CADA INTEGRANTE DEL GRUPO Y RECONOCER QUE AUNQUE LAS PERSONAS TIENEN DIFERENTES INTERESES, SON SIMILARES EN MUCHOS OTROS ASPECTOS.	ALGO ESPECIAL EN MÍ	HOJAS BLANCAS ÚTILES DE ESCRIBIR CAJA
30 MIN.	CONOCIMIENTO PROPIO Y DE LOS DEMÁS	· FAVORECER EL CONOCIMIENTO QUE SE TIENE DE LOS DEMÁS; ASÍ COMO CONOCER LO QUE SE TIENE EN COMÚN.	EL TESORO HUMANO	HOJAS DE BÚSQUEDA ÚTILES DE ESCRIBIR
10 MIN.	CIERRE	· REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN.	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	

Descripción de actividades

Toca cabello corto

Se organiza al grupo para comenzar con una actividad introductoria al tema. Las facilitadoras gritan “toca cabello corto” (u otra característica física). Los integrantes deben tocar el brazo de algún integrante del grupo que tenga la característica mencionada. Hay muchas posibilidades. (Ej.: lentes, cabello güero, cola de caballo, etc.) (Corazonar A.C., 2006).

Algo especial en mí

Se pide a los niños mirar a sus demás compañeros, notando aspectos en los que son diferentes a ellos, y otros en los que son similares (Shapiro, 2004).

Seguido a ello, se les dice:

La mayoría de los grupos tienen cosas en común. Por ejemplo, en esta clase todos ustedes son aproximadamente de la misma edad, y todos ustedes están aprendiendo las mismas cosas que los demás niños de su grado. Los miembros de un equipo deportivo comparten un

interés en su deporte; y al mismo tiempo cada jugador tiene sus propios rasgos e intereses. Cada uno de nosotros es totalmente único, a pesar de que tenemos cosas en común con los demás miembros del grupo (Shapiro, 2004).

Posteriormente, se les distribuyen los materiales y se les solicita que escriban algunas frases que se centren en algo que consideren único y especial acerca de sí mismos; tal vez un talento, un pasatiempo favorito, o una experiencia especial que hayan tenido. En la parte inferior de su hoja, pídeles que escriban dos o tres de sus rasgos físicos (por ejemplo, cabello largo, ojos cafés) para que sea más fácil para los demás adivinar de quién es el papel que están leyendo (Shapiro, 2004).

Ponga las hojas de papel en una caja, y por turnos, que cada niño elija un papel para leer en voz alta. Mientras que cada hoja es leída, los otros tratan de adivinar quién es el autor. Cuando alguien adivina correctamente, la "persona especial" habla acerca de lo que ha escrito. Los otros tienen la oportunidad de añadirse a la conversación, en relación a sus propias experiencias o intereses, sobre lo que la "persona especial" está relatando (Shapiro, 2004).

La persona que adivinó correctamente es la siguiente para elegir un papel, y la actividad continúa hasta que todos los documentos se han compartido (Shapiro, 2004).

El tesoro humano

Las facilitadoras reparten las "hojas de búsqueda" y explican a los niños que para llenarlas, tienen que conversar con los demás tratando de seguir las instrucciones de la hoja. Cada participante debe intentar llenar la hoja con los nombres de las personas que haya encontrado que respondan a la pregunta de la hoja. La idea es intentar terminar todas las preguntas, pero si no se logra, no importa. El orden por el que contesten es indiferente. Las facilitadoras deben animar a todos los participantes a ponerse de pie (Corazonar A.C., 2006).

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Sesión 3 (90 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) reflexionar sobre sí mismos (habilidades, formas de ser, gustos); 2) identificar aquellos aspectos de su persona que los distinguen y hacen únicos; y 3) observar aquellos aspectos de su persona que tienen en común con los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
20 MIN.	DISTENSIÓN GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> FAVORECER LA DISTENSIÓN EN EL GRUPO Y PREPARARLO PARA LA SIGUIENTE ACTIVIDAD. 	MARATÓN	CARTELES SI/NO LISTA DE AFIRMACIONES
30 MIN.	CONOCIMIENTO PROPIO Y DE LOS DEMÁS	<ul style="list-style-type: none"> COMPARTIR ASPECTOS DE NUESTRA PERSONA QUE NOS HACEN SENTIR ORGULLO PERSONAL. COMENTAR AQUELLOS ASPECTOS PROPIOS QUE NO NOS GUSTAN. PRACTICAR LA ESCUCHA. 	COSAS QUE ME GUSTAN, COSAS A MEJORAR	PAPELES NUMERADOS PARA LA MITAD DE LA CLASE HOJAS BLANCAS ÚTILES DE ESCRIBIR
30 MIN.	CONOCIMIENTO PROPIO Y DE LOS DEMÁS	<ul style="list-style-type: none"> SEÑALAR CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE LOS DEMÁS INTEGRANTES DEL GRUPO. ESCUCHAR VALORACIONES POSITIVAS SOBRE CADA CUAL, HECHAS POR OTRAS PERSONAS. 	MI ABANICO DE CUALIDADES PERSONALES	SOBRES HOJAS DE COLORES ÚTILES DE ESCRIBIR
10 MIN.	CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN. 	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	

*Descripción de actividades*Maratón

Se organiza al grupo para comenzar con una actividad introductoria al tema. Se divide al salón o espacio de juego en dos partes iguales, separadas por una línea central. El muro de la derecha tendrá pegado un cartel con la palabra “SI” y el de la izquierda la palabra “NO” (Vázquez, s.f.).

El juego consiste en responder a las afirmaciones que irán presentando las facilitadoras, corriendo rápidamente al muro que corresponda a la respuesta de cada jugador. Todos los participantes se colocan sobre la línea central, escuchan la afirmación de la facilitadora y corren a toda velocidad a tomar el muro de su elección (SI o NO). Por ejemplo, la facilitadora podría decir “soy el preferido de mi mamá”, los que consideren que eso es cierto correrán a la respuesta “SI” y los que estén en desacuerdo con esa afirmación correrán al lado contrario (NO). Una vez que todos los jugadores hayan tocado los muros deben regresar a la línea central a esperar la siguiente afirmación, y así sucesivamente hasta responder a todos los enunciados (Vázquez, s.f.).

En la medida que los niños vayan respondiendo a las distintas afirmaciones es muy importante que las facilitadoras les hagan notar brevemente que algunos compañeros del grupo comparten esa característica y que quizá no todos lo sabían, el objetivo es que los participantes sean conscientes de sus cualidades y al mismo tiempo conozcan las semejanzas y diferencias que tienen con los demás. Por ejemplo, ante la afirmación “me molesta cuando otros se burlan de mí” la facilitadora podrá hacer notar que esto le molesta a la mayoría, e incluso podrá realizar una pequeña interrupción del juego para pedirles que cuenten algunos ejemplos que les hayan ocurrido y rescatar algunas opiniones. No se recomienda abusar de las interrupciones ya que puede restarle dinamismo al juego y terminar por matar el interés de los niños, pero cuando las facilitadoras lo juzguen adecuado puede hacerlo. Para conseguir el propósito del juego los niños deben ser completamente honestos en sus respuestas (Vázquez, s.f.).

Cosas que me gustan, cosas a mejorar

Se le explica al grupo:

Durante 5 min. Quiero que piensen en cómo son en los distintos ámbitos de su vida; primero en casa y después en la escuela. En ambos sitios piensen de qué cosas sienten satisfacción y qué cosas les gustaría mejorar. Después se van a juntar con uno de sus compañeros (se explicará después cómo hacer las parejas) y cada uno va a tener un minuto para contarle sus cosas positivas. Comenzar así «me siento orgulloso(a) de...». Una vez que hayan contado lo positivo, tendrán otro minuto para contar lo negativo, comenzando así: «Algo de mí que me gustaría mejorar es...». Después pensarán en cuatro cosas que le puedan decir a su pareja para que ésta aprenda a sentirse más a gusto consigo misma. Nosotras les avisaremos cuando empieza y acaba el tiempo (I.P.E., 2011).

La formación de parejas se hará al azar; donde al inicio de la sesión se repartirá un número a la mitad de la clase y la otra mitad dirá un número y esa será su pareja (I.P.E., 2011).

Mi abanico de cualidades personales

Los niños escribirán en una hoja el nombre de la persona que tienen a su izquierda, así como alguna cualidad positiva sobre ésta. Una vez que terminen de escribir, esta hoja se la pasarán al participante que tienen a su lado derecho, con la finalidad de que también pueda escribir algo positivo acerca del niño indicado en la hoja. El juego termina cuando todos los miembros del grupo han escrito algo sobre cada uno de sus compañeros, siendo el último quien deberá meter la hoja dentro de un sobre, incluyendo en él, el nombre de la persona a quien va dirigida la hoja. Finalmente, éstos se reparten a la persona indicada y cada uno lee las valoraciones positivas que le han escrito sus compañeros (Vázquez, Soage & Fariña, 2003).

Posteriormente se lleva a cabo un proceso de reflexión con el grupo. Guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentiste cuando leíste las valoraciones de los demás?
- ¿De qué cualidad de las que has leído te sientes más orgulloso, y por qué?
- ¿Te fijas frecuentemente en tus cualidades positivas?
- ¿Qué cualidades de las que te dijeron ya conocías?
- ¿Cuáles desconocías?
- ¿Te fijas frecuentemente en las cualidades positivas de los demás?

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Sesión 4 (90 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) identificar y expresar sus sentimientos y emociones; 2) reconocer y entender los sentimientos y emociones de los demás; y 3) responder acorde al estado emocional de los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
25 MIN.	DISTENSIÓN GRUPAL	• FAVORECER LA DISTENSIÓN EN EL GRUPO E INTRODUCIRLO AL TEMA.	CUENTOS	PROYECTOR
55 MIN.	IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	• IDENTIFICAR Y PONER NOMBRE A SUS ESTADOS DE ÁNIMO.	¿CÓMO ME SIENTO?	PANEL DE LAS EMOCIONES PAPELES CON EL NOMBRE DE ALGUNA EMOCIÓN CÍRCULOS DE HOJAS DE COLORES ÚTILES DE ESCRIBIR MASKING TAPE
10 MIN.	CIERRE	• REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN.	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	

Descripción de actividades

Cuentos

Se organiza al grupo para comenzar con una actividad introductoria al tema. Se les proyecta un video sobre dos cuentos en los que puedan identificar las emociones de los personajes.

- Bullying- Acoso escolar (exposición especial para niños y niñas nivel Primaria)
- La pantera que no sabía quién era

¿Cómo me siento?

Introducir al grupo en el tema de las emociones, preguntándoles ¿qué son?, y ¿cuáles son? (Alba et al., 2007).

Posteriormente, se les entregará el nombre de una emoción, la cual tendrán que dibujar en una hoja de color; así como pegar en el panel de emociones. Seguido a ello, se hará un ejercicio para identificar los rasgos faciales y sensaciones corporales de cada emoción, promoviendo que el grupo comparta experiencias en las que lo hayan presentado. Así

mismo, se revisarán las siguientes preguntas: ¿cuándo nos sentimos contentos, tristes, enojados, con miedo? y ¿qué hacemos cuando nos sentimos así? (Alba et al., 2007).

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Sesión 5 (90 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) identificar y expresar sus sentimientos y emociones; 2) reconocer y entender los sentimientos y emociones de los demás; y 3) responder acorde al estado emocional de los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
35 MIN.	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	• IDENTIFICARSE Y ENTENDER LOS SENTIMIENTOS DE OTRAS PERSONAS.	PONIÉNDOME EN LOS ZAPATOS DEL OTRO	HOJAS DE ACTIVIDADES ÚTILES DE ESCRIBIR
45 MIN.	AUTO-CONTROL	• APRENDER LA IMPORTANCIA DE MANTENER LA CALMA BAJO PRESIÓN Y CONTROLAR EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO.	LA TORTUGA	LISTA DE SITUACIONES
10 MIN.	CIERRE	• REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN.	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	

Descripción de actividades

Poniéndome en los zapatos del otro

Para iniciar la sesión, se le pregunta al grupo qué significa “ponerse en los zapatos del otro”; animándolos a compartir ejemplos desde su propia experiencia (Shapiro, 2004).

Posteriormente, se les dice:

Cuando ustedes se ponen en los zapatos de otra persona, ustedes empatizan con ella. La empatía es la capacidad de entender los sentimientos de otra persona como si fueran los de uno mismo. Cuando vemos y sentimos cosas de la misma manera que los demás, podemos llevarnos mejor con ellos. Las personas empáticas pueden sentirse tristes o felices junto con ellos, porque ellos saben lo que es sentirse así. Cuando los niños pueden entender el punto de vista de otra persona y respetar sus sentimientos, son menos propensos a iniciar peleas y tienen más probabilidades de hacer amigos con facilidad. Así mismo, son de más agrado para otros niños y tienen mayor éxito en la escuela (Shapiro, 2004).

Distribuya la “hoja de actividades”; y en una discusión, los niños tomarán turnos para leer alguno de los ejemplos de la hoja, y hablar sobre alguna experiencia con la que se sienta identificado (Shapiro, 2004).

La tortuga

Se le cuenta el cuento “La tortuguita” al grupo.

Érase una vez una tortuga de nueve años de edad que iba a la primaria. Había muchas cosas que le enfadaban y ella se ponía a gritar y patear. Le molestaba especialmente vestirse sola, desayunar y salir al colegio y siempre protestaba y se enfadaba. Luego cuando lo pensaba se sentía muy mal por haberse portado así. La tortuga solo quería correr, jugar o pintar en su cuaderno de dibujo con sus lápices de colores. Le gustaba hacer las cosas a su forma, y por eso no le gustaba que sus padres le dijeran que debía hacer, a veces en clase se entretenía mucho hablando y no terminaba los trabajos, otras veces, no quería trabajar con los otros niños y si jugaba con ellos y no hacían lo que ella quería, se enfadaba y les pegaba. Todos los días pensaba que no quería portarse así, pero siempre se enfadaba por algo y rompía cosas de los demás o se peleaba con ellos; siempre se sentía mal. Un día cuando volvía a casa muy triste se encontró con una tortuga muy, muy vieja que le dijo que tenía 200 años. La tortuga le preguntó que qué le pasaba y la tortuga se lo contó. Entonces la tortuga le dijo: “voy a contarte un secreto, yo sé cómo puedes conseguir controlar tu mal genio. ¿Sabes?, cuando se es pequeño es fácil enfadarse y hacer las cosas que haces tú, pero tú puedes controlarte, ¿no comprendes que tú llevas sobre ti la respuesta a tus problemas? La tortuga no sabía de qué le hablaba. Entonces la tortuga le dijo ¡sí, en tu caparazón! Para eso tienes una coraza. Puedes esconderte en el interior de tu concha, dispondrás de un tiempo de reposo y pensarás qué es lo que debes hacer. Así que la próxima vez que te enfades mucho, métete en enseguida en tu caparazón, y piensa qué debes hacer en vez de pegar, gritar o tirarte al suelo”. Al día siguiente cuando una compañera se rio de su dibujo y vio que iba a perder el control, recordó lo que le había dicho la tortuga vieja. Encogió sus brazos, piernas y cabeza y los apretó contra su cuerpo y permaneció quieta hasta que supo que debía hacer: tenía que decirle a su compañera sin alterarse: “yo creo que mi dibujo no está tan mal”. Cuando salió de su concha y contestó a su compañera, vio cómo su maestra le miraba sonriente y le decía que estaba orgullosa de ella. Cuando llegó a casa su mamá le pidió que colgara su abrigo en la percha, se empezó a enfadar porque quería jugar pero recordó lo que debía hacer y lo hizo, encogió sus brazos, piernas y cabeza y los apretó contra su cuerpo, luego le dijo: “sí mamá ahora mismo,” su mamá se puso muy contenta y le preparó su bocadillo favorito que se comió mientras jugaba. La tortuga siguió aplicando la técnica y su comportamiento cambió, ella era mucho más feliz porque sabía controlarse y todos le admiraban y se preguntaban maravillados cuál sería su secreto mágico (Álvarez & Infante, 2001).

Al finalizar el cuento, se les pregunta “¿qué es auto-control?” y se escribe en el pizarrón la lluvia de ideas que se van mencionando (Shapiro, 2004). En seguida se les dice:

Se dice que uno tiene auto-control, cuando podemos decidir cuál es la mejor manera de actuar, en lugar de actuar sin pensar. Esto puede tomar un segundo o dos, porque una persona con auto-control se detiene, piensa, mantiene la calma – aun cuando está muy molesta o enojada. Antes de actuar, piensa la situación y lo que podría pasar si reacciona impulsivamente (Shapiro, 2004).

Se piden voluntarios para hablar de la siguiente lista de situaciones, deteniéndose primero para reflexionar en lo que se podría hacer para ejercer el auto-control (Shapiro, 2004).

- Alguien te golpea en el brazo.
- Alguien tira chocolate en tu nueva blusa/playera.
- Tu hermana olvida cerrar la puerta y tu perro sale corriendo.
- Repruebas un examen para el que estudiaste mucho.
- Tus papás cancelan la salida en fin de semana que tanto esperabas.
- No tienes idea de cómo hacer tu tarea de matemáticas.
- Tu hermano te golpea y no sabes por qué.
- La maestra te castiga por algo que no hiciste.

Se le pide al grupo que piense en situaciones recientes en las que estuvieron muy molestos o enojados, y se le pide mencionar que hicieron e identificar si reaccionaron impulsivamente o ejercieron auto-control (Shapiro, 2004).

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Sesión 6 (90 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias; y 2) escuchar y expresar sus opiniones respetando a los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
20 MIN	ESTILOS DE RELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> INTRODUCIR EL TEMA DE LA ASERTIVIDAD Y EVALUAR EL ESTILO DE RELACIÓN PREFERENCIAL CON QUE CADA PARTICIPANTE LLEGA. 	MONSTRUO, RATÓN Y PERSONA	
40 MIN.	LA ESCUCHA	<ul style="list-style-type: none"> APRENDER A TOMAR TURNOS PARA HABLAR Y A ESCUCHAR DURANTE UNA CONVERSACIÓN. 	APRENDIENDO A ESCUCHAR	HOJAS DE ACTIVIDADES ÚTILES DE ESCRIBIR
25 MIN.	COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> PENSAR Y PREPARAR ARGUMENTOS QUE DEFIENDAN UNA POSTURA. APRENDER A RESPETAR OTRAS OPINIONES DISTINTAS DE LAS QUE DEFENDEMOS. SER CAPACES DE PEDIR Y ESPERAR EL TURNO DEL HABLA. 	EL DEBATE	PIZARRÓN PLUMONES
10 MIN.	CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN. 	¿QUÉ APRENDIMOS HOY?	

*Descripción de actividades*Monstruo, ratón y persona

Se organiza al grupo para comenzar con una actividad introductoria al tema. El grupo se divide en dos filas con el mismo número de integrantes, acomodándose hasta quedar frente a frente. A la fila 1 le corresponde la palabra “SI” y a la 2 la palabra “NO”. El juego consiste en realizar entre las filas una escalera de contestaciones que avanza desde la sumisión hasta la agresión. A la señal de la facilitadora, los niños de la fila 1 dirán “SIII” (usando una expresión inhibida, sometida y pasiva), y los de la 2 responderán “NOOO” utilizando igualmente una expresión sumisa; sin hacer pausas la fila uno volverá a insistir con su afirmación pero ahora aumentando un poco la intensidad de la voz, de la misma manera recibirán una negativa de la fila 2 un tanto más enfática, y así alternadamente

ambos equipos irán incrementando el énfasis de su expresión hasta llegar a contestaciones claramente violentas (Vázquez, s.f.).

Se repite el ejercicio anterior pero ahora la fila 1 dirá “VAMOS” y la 2 responderá “NO QUIERO”. En esta ocasión, la facilitadora debe pedir más precisión en los ensayos y corregir las posturas, gestos, tono de voz y contacto visual de los integrantes del grupo (Vázquez, s.f.).

Se realiza una última escalera de contestaciones, pero ahora yendo en sentido inverso: de la agresión a la pasividad. La fila 1 dirá “PRÉSTAME” y la 2 “NO TENGO”. Al terminar, la facilitadora pregunta brevemente al grupo ¿qué tipo de expresiones les resultaron más fáciles? (sumisas/equilibradas/agresivas), y les hace notar la importancia de la postura, el contacto visual y los gestos para poder enfatizar lo que decimos (Vázquez, s.f.).

Aprendiendo a escuchar

Se le pregunta al grupo por qué es importante escuchar cuando están teniendo una conversación con alguien, y se escribe en el pizarrón la lluvia de ideas que se van mencionando (Shapiro, 2004). Posteriormente, se les dice:

Cuando uno escucha atentamente mientras otros están hablando, la gente siente que ustedes están interesados en lo que están diciendo. Es posible que ustedes quieran compartir algo en ese momento, pero es importante utilizar el auto-control y escuchar a la otra persona. La gente quiere sentir que está siendo escuchado y comprendido; así que cuando tú se los demuestras, la gente te verá como una persona respetuosa, cariñosa y te buscará con mayor facilidad. Por ejemplo, ¿cómo saben que alguien los está escuchando? y ¿cómo saben si la otra persona está de acuerdo con lo que ustedes están diciendo? (Shapiro, 2004).

Estas últimas preguntas se complementan con lo siguiente:

- Puedes mostrar interés en lo que la otra persona está diciendo, poniéndote frente a ella y manteniendo contacto visual.
- Si estás de acuerdo con lo que te están diciendo, o quieres demostrar que estás entendiendo, puedes asentir con la cabeza.
- Cuando la otra persona terminó de hablar, puedes hacer una pregunta o algún comentario sobre lo que acaba de decir.

Seguido a ello, se distribuye la “hoja de actividades”. Una vez que el grupo la complete, se les pregunta por qué creen que algunos niños tuvieron una buena conversación y otros no. Para los que se dijo que no tuvieron una buena conversación, haz que el grupo sugiera respuestas a dichas conversaciones. Luego forme parejas con los integrantes del grupo para que representen buenas conversaciones, ya sea de forma independiente o trayendo al frente de la clase una pareja a la vez (Shapiro, 2004).

El debate

Se decide un tema en clase (o lo plantean las facilitadoras) y se divide a la clase en dos grupos diferentes, uno de los cuales defenderá una postura a favor y otro una postura en contra. Dentro de cada grupo tendrán la oportunidad de buscar razones, argumentos, ejemplos y situaciones de la vida real que avalen su postura, antes de dar inicio al debate. Asimismo, se elige a alguien que modere (será quien determinará los turnos y tiempos de habla), un secretario (quién anotará las distintas posturas y sus argumentos) y se sacarán en clase las reglas que deberán seguir a la hora de debatir (I.P.E., 2011).

Posteriormente, se procede a debatir el tema atendido al cumplimiento de esas normas. Para concluir el secretario leerá los argumentos expuestos en ambos grupos, entendiendo que una realidad puede tener varias lecturas. Asimismo, se hablará sobre las reglas que nos han resultado más difíciles de respetar (I.P.E., 2011).

¿Qué aprendimos hoy?

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Sesión 7 (120 minutos)

Objetivos: que los niños sean capaces de 1) discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias; y 2) escuchar y expresar sus opiniones respetando a los demás.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
20 MIN.	ESTILOS DE RELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • DIFERENCIAR LOS COMPORTAMIENTO, VERBALES Y NO VERBALES, PROPIOS DE CADA ESTILO. • RECONOCER LAS DISTINTAS CONSECUENCIAS SEGÚN SEA NUESTRO COMPORTAMIENTO. 	MI TRAJE Y MI DISFRAZ	TARJETAS DE IDENTIFICACIÓN MASKING TAPE
40 MIN.	ESTILOS DE RELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • DISTINGUIR COMPORTAMIENTOS VERBALES Y NO VERBALES DE LOS ESTILOS ASERTIVO Y AGRESIVO. • EXPLICAR LAS CARACTERÍSTICAS ASERTIVAS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS. 	LA INVASIÓN	HOJA A DOS COLUMNAS EN PAPEL ROTAFOLIO (OGROS/HUMANOS) PLUMONES
20 MIN.	CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • REFORZAR Y REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE LA SESIÓN. • FINALIZAR EL TALLER. 	LA DESPEDIDA	PAPEL CRAFT IMÁGENES MASKING TAPE PLUMONES
40 MIN.	POST-EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • EVALUAR A CADA INTEGRANTE DEL GRUPO, POSTERIORMENTE A LA ADMINISTRACIÓN DEL TRATAMIENTO EXPERIMENTAL. 	EVALUACIÓN	ESCALAS DE EVALUACIÓN ÚTILES DE ESCRIBIR

*Descripción de actividades*Mi traje y mi disfraz

Para iniciar la sesión, se explica la actividad:

Vamos a utilizar por grupos, letreros con el nombre de animales agresivos y de animales débiles (como p. ej., tigres, leones, dragones, lobos, ratones, corderitos, gacelas) y otra con nuestro nombre (I.P.E., 2011).

Seguido a ello, se divide a los participantes en grupos de 3 personas. Una vez formados, se le reparte a cada grupo 1 letrero con el nombre de un animal agresivo, otro de un animal débil y el nombre de cada cual; de tal manera que, cada integrante tomará un letrero y se pondrá a interactuar con las otras personas tal y como lo haría su personaje (con sonidos e incluso como hablarían si pudieran hacerlo). Se hacen tres cambios de letrero, cada uno de los cuales dura 5 min. A fin de que todos vivan los 3 papeles (I.P.E., 2011).

Tras esto se comenta la escena:

- ¿Cómo se sentían haciendo cada uno de los papeles?
- ¿Qué decía cada animal y cómo le respondían los otros?
- ¿Qué resultaba de cada comportamiento?
- ¿Qué hacían los otros animales o personas cuando hacían una cosa u otra?
- ¿Se parece esto a lo que pasa en clase, casa o la calle?

Para finalizar, se evaluarán las consecuencias de cada estilo de respuesta, tanto positivas como negativas.

La invasión

Se le menciona al grupo:

La Tierra está siendo invadida por un montón de ogros horrorosos, que cuando tocan a la gente la convierten en monstruos también, su avance puede conseguir que desaparezca nuestro pueblo, nuestra ciudad, todo nuestro alrededor. Sólo hay una manera de pararlos y es recordando entre todos qué es un ser humano y creando la Carta de los Seres Humanos (I.P.E., 2011).

En grupos pequeños hay que intentar salvar a la Tierra, para ello deben responder qué nos diferencia a los humanos de los ogros (aspecto físico, forma de comportarse y actuar, que haría un ogro en clase, en casa, en el patio, con los amigos, con la familia, qué diría o haría) y colocarlo en la hoja a dos columnas (I.P.E., 2011).

A partir de esta hoja ejemplificaremos la Carta de los Seres Humanos para demostrarle al representante de los ogros (una de las facilitadoras), cómo nos comportamos, cuáles son nuestros derechos y las ventajas que tiene que ellos aprendan a actuar como nosotros. Hay que intentar convencerla para que frenen su invasión y podamos recuperar a las personas

que han capturado. Para ello se ejemplificarán ciertas situaciones, tomando en cuenta la lista de derechos humanos que hemos decidido que en la Tierra tienen todas las personas (véase a continuación la lista de derechos. Seleccionar y/o añadir los que se consideren más importantes) (I.P.E., 2011).

Lista de derechos asertivos

Tengo derecho a:

- Equivocarme alguna vez.
- Comunicar lo que siento.
- Pensar de manera distinta.
- Rechazar una queja injusta.
- Pedir un favor.
- A decir que NO cuando así lo creo.
- Hacer las cosas no tan perfectas.
- Que los demás me tengan en cuenta.
- A aprender.
- A no gustar a todo el mundo.
- A pedir explicaciones.
- Que me respeten.

La despedida

Para finalizar la sesión, se establece un diálogo con el grupo, el cual tenga como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la sesión de hoy?
- ¿Qué les gusto? / ¿Qué les disgustó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Posteriormente, en grupo se pide que dibujen la silueta de uno de los participantes, para luego rellenarla con recortes y frases que representen lo que aprendieron y lo que les gustaría seguir conservando en sus vidas. Por otra parte, fuera de la silueta, harán lo mismo pero con aquellas conductas y valores que desean evitar y dejar de practicar y transmitir, es decir, lo que les gustaría dejar de hacer o ser (Vázquez, s.f.).

Una vez hecha la reflexión sobre la dinámica, se integran las siguientes preguntas, para dar por concluido el taller:

- ¿Qué les gustó del taller?
- ¿Se cumplieron sus expectativas?
- ¿Les ayudó en algo, las actividades que se realizaron?

Evaluación

Se aplica posteriormente a la administración del tratamiento experimental, las escalas:

- Escala de Autoconcepto para niños (Andrade & Pick, 1986).
- Escala Multidimensional de Empatía para niños y preadolescentes (Zacarías, 2014).
- Escala de asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (Lara & Silva, 2002).

NOMBRE _____ EDAD _____

SEXO _____ GRADO Y GRUPO _____

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de palabras que te ayudan a describir tu forma de ser. Por favor marca con una "X" en el espacio (A, B, C, D, E) que mejor exprese lo que tú piensas y sientes.

Ejemplo:

YO MORALMENTE SOY

Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
	A	B	C	D	E	

Si colocas la "X" en la A indica: **Muy bueno.**

Si colocas la "X" en la B indica: **Poco bueno.**

Si colocas la "X" en la C indica: **Ni bueno ni malo.**

Si colocas la "X" en la D indica: **Poco malo.**

Si colocas la "X" en la E indica: **Muy malo.**

YO FÍSICAMENTE SOY

Fuerte	_____	_____	_____	_____	_____	Débil
	A	B	C	D	E	
Flaco	_____	_____	_____	_____	_____	Gordo
	A	B	C	D	E	
Alto	_____	_____	_____	_____	_____	Bajo
	A	B	C	D	E	
Guapo	_____	_____	_____	_____	_____	Feo
	A	B	C	D	E	
Chico	_____	_____	_____	_____	_____	Grande
	A	B	C	D	E	
Activo	_____	_____	_____	_____	_____	Inactivo
	A	B	C	D	E	
Enfermo	_____	_____	_____	_____	_____	Sano
	A	B	C	D	E	

YO COMO ESTUDIANTE SOY

Estudioso	_____	_____	_____	_____	_____	Flojo
	A	B	C	D	E	
Lento	_____	_____	_____	_____	_____	Rápido
	A	B	C	D	E	
Tonto	_____	_____	_____	_____	_____	Listo
	A	B	C	D	E	
Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
	A	B	C	D	E	
Burro	_____	_____	_____	_____	_____	Aplicado
	A	B	C	D	E	
Cumplido	_____	_____	_____	_____	_____	Incumplido
	A	B	C	D	E	
Flojo	_____	_____	_____	_____	_____	Trabajador
	A	B	C	D	E	
Organizado	_____	_____	_____	_____	_____	Desorganizado
	A	B	C	D	E	
Atrasado	_____	_____	_____	_____	_____	Adelantado
	A	B	C	D	E	

YO CON MIS AMIGOS SOY

Aburrido	_____	_____	_____	_____	_____	Divertido
	A	B	C	D	E	
Mentiroso	_____	_____	_____	_____	_____	Sincero
	A	B	C	D	E	
Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
	A	B	C	D	E	
Solitario	_____	_____	_____	_____	_____	Amigable
	A	B	C	D	E	
Compartido	_____	_____	_____	_____	_____	Egoísta
	A	B	C	D	E	
Simpático	_____	_____	_____	_____	_____	Sangrón
	A	B	C	D	E	
Presumido	_____	_____	_____	_____	_____	Sencillo
	A	B	C	D	E	
Platicador	_____	_____	_____	_____	_____	Callado
	A	B	C	D	E	

YO EMOCIONALMENTE SOY

Sencillo	_____	_____	_____	_____	_____	Complicado
	A	B	C	D	E	
Serio	_____	_____	_____	_____	_____	Juguetero
	A	B	C	D	E	
Seguro	_____	_____	_____	_____	_____	Inseguro
	A	B	C	D	E	
Sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	Insensible
	A	B	C	D	E	
Triste	_____	_____	_____	_____	_____	Feliz
	A	B	C	D	E	
Desesperado	_____	_____	_____	_____	_____	Tranquilo
	A	B	C	D	E	
Deciso	_____	_____	_____	_____	_____	Indeciso
	A	B	C	D	E	
Cariñoso	_____	_____	_____	_____	_____	Frío
	A	B	C	D	E	

YO MORALMENTE SOY

Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
	A	B	C	D	E	
Obediente	_____	_____	_____	_____	_____	Desobediente
	A	B	C	D	E	
Educado	_____	_____	_____	_____	_____	Grosero
	A	B	C	D	E	
Sincero	_____	_____	_____	_____	_____	Mentiroso
	A	B	C	D	E	
Egoísta	_____	_____	_____	_____	_____	Compartido
	A	B	C	D	E	
Tramposo	_____	_____	_____	_____	_____	Honesto
	A	B	C	D	E	
Responsable	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable
	A	B	C	D	E	
Respetuoso	_____	_____	_____	_____	_____	Irrespetuoso
	A	B	C	D	E	

YO COMO HIJO SOY

Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
	A	B	C	D	E	
Sincero	_____	_____	_____	_____	_____	Mentiroso
	A	B	C	D	E	
Obediente	_____	_____	_____	_____	_____	Desobediente
	A	B	C	D	E	
Platicador	_____	_____	_____	_____	_____	Callado
	A	B	C	D	E	
Rezongón	_____	_____	_____	_____	_____	Educado
	A	B	C	D	E	
Agradable	_____	_____	_____	_____	_____	Desagradable
	A	B	C	D	E	
Travieso	_____	_____	_____	_____	_____	Calmado
	A	B	C	D	E	
Responsable	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable
	A	B	C	D	E	

NOMBRE _____ EDAD _____

SEXO _____ GRADO Y GRUPO _____

Instrucciones: A continuación hay una lista de frases sobre la forma en la que piensan y sienten los niños y niñas de tu edad. Te pedimos que marques con una “X” la opción que más se acerque a tu forma de ser. Por favor contéstalas todas.

	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. Me pongo nervioso(a) al presenciar una pelea				
2. Me siento mal si otros están tristes				
3. Me importan los sentimientos de los demás				
4. Me preocupo por otros				
5. Me siento mal a ver llorar a otros				
6. Me gusta resolver los problemas de los demás				
7. Me alegra ver la alegría				
8. Trato de ayudar a los menos afortunados				
9. Me inquieta ver a alguien lastimado				
10. Me afectan las escenas sangrientas				
11. Cuando alguien sufre un accidente me pongo nervioso(a)				
12. Al ver llorar me dan ganas de llorar				
13. Me mantengo tranquilo(a) en situaciones emocionales desagradables				
14. Percibo cuando alguien no se lleva bien				
15. Me causa pesar ver llorar				
16. Tomo en cuenta los sentimientos de otros				
17. Me mantengo tranquilo(a) cuando alguien no se lleva bien				
18. Me doy cuenta cuando alguien tiene miedo				
19. Me mantengo tranquilo(a) en situaciones de emergencia				
20. Fácilmente entiendo los sentimientos de los demás				
21. Pierdo el control en situaciones de peligro				
22. Pierdo el control en situaciones desagradables				
23. Me asusta pensar en la violencia				
24. Me doy cuenta cuando alguien es sentimental				
25. Me doy cuenta del estado de ánimo de los demás				
26. Siento miedo al ver pelear a otros				
27. Me angustian las emergencias				

NOMBRE _____ EDAD _____

SEXO _____ GRADO Y GRUPO _____

Instrucciones: A continuación te presentamos algunos enunciados relacionados con lo que haces en ciertas situaciones. Por favor contesta de acuerdo a lo que tú haces o harías en una situación como la que se plantea. No hay respuestas buenas o malas, solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se describe.

Ejemplo:

Estas hablando con otro niño(a) y no te hace caso. Lo que normalmente harías es:

- A. Le pides que escuche
- B. Sigues hablando
- C. Dejas de hablar y pides que escuche
- D. Dejas de hablar y te vas
- E. Hablas más fuerte

De entre las cinco alternativas que aparecen abajo del enunciado, tienes que elegir una y marcar en tu hoja de respuestas la letra de la respuesta (A, B, C, D, E) que se parezca más a lo que tu acostumbrabas hacer. Después que marques tú respuesta pasa al siguiente enunciado.

Si no entiendes alguna palabra del enunciado o respuesta, pídele a quien te dio el cuestionario que te explique.

Recuerda que debes responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero deberás terminar lo más rápido posible.

1. Un niño(a) o un adulto te dice: “creo que eres una persona agradable (buena onda)”. Lo que normalmente dirías es:

- A. “No, no soy tan agradable”
- B. “¡Sí, creo que soy el mejor!”
- C. “Gracias”
- D. No le dices nada, pero te da pena.
- E. “Gracias, realmente soy fabuloso”

2. Un niño(a) o un adulto hace algo que crees es realmente fabuloso. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Está bien”, y actúas como si no fuera tan fabuloso.
- B. “Está bien, pero he visto cosas mejores”
- C. No dices nada.
- D. “¡Yo puedo hacerlo mejor!”
- E. “¡Eso realmente es fantástico!”

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Un niño(a) o un adulto te dice: “¡no me gusta lo que estás haciendo!”. Lo que normalmente dirías es:

- A. “¡Eres un tonto!”
- B. “Yo creo que si está bien”
- C. “Tienes razón”, pero en verdad no estás de acuerdo.
- D. “Para mí es fantástico, además ¡qué te importa!”
- E. Te sientes lastimado y no dices nada.

4. Se te olvidó que debiste traer y un niño(a) o un adulto dice: “¡hay eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!”. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Yo soy más listo que tú, además ¡tú qué sabes!”
- B. “Sí, tienes razón, a veces parezco tonto”
- C. “El tonto lo serás tú”
- D. “Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque se me olvidó algo!”
- E. No dices nada o lo ignoras.

5. Un amigo(a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo(a) no te dice por que llegó tarde. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Me molesta que me dejes esperando así”
- B. “Me estaba preguntando a qué hora llegarías”
- C. “¡Es la última vez que te espero!”
- D. No le dirías nada.
- E. “¡Eres un tonto, llegas tarde!”

6. Necesitas que un niño(a) o un adulto te haga un favor. Lo que normalmente dirías es:

- A. No pedirías ayuda
- B. “¡Tienes que hacer esto por mí!”
- C. “¿Me harías un favor?” Y explicas qué es lo que necesitas.
- D. Das a entender que necesitas algo.
- E. “Quiero que hagas esto por mí”

7. Un niño(a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres”
- B. “¡De ninguna manera!, búscate a otro”
- C. “Está bien, haré lo que quieres”
- D. “¡Olvídalo y lárgate!”
- E. “Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez”

8. Ves a un niño(a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:
- A. Le gritas y le dices que se te acerque.
 - B. Te acercas, te presentas y comienzas a conversar.
 - C. Caminas hacia ese niño(a) y esperas a que te dirija la palabra.
 - D. Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.
 - E. No le dices nada.
9. Un niño(a) que no conoces se te hace y te dice: "hola". Lo que normalmente dirías es:
- A. "¿Qué quieres?"
 - B. No dices nada.
 - C. "No me molestes, ¡quírate!"
 - D. Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: "¿cómo te llamas?"
 - E. Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.
10. Sabes que tu amigo(a) está enojado(a). Lo que normalmente dirías es:
- A. "Te ves enojado(a). ¿Te puedo ayudar?"
 - B. Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.
 - C. Preguntas: "¿qué te pasa?"
 - D. No le dirías nada y lo dejas en paz.
 - E. Te ríes y le dices: "¡eres un bebé berrinchudo!"
11. Estás enojado y un niño(a) o un adulto dice: "te ves enojado". Lo que normalmente dirías es:
- A. Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.
 - B. "¡Qué te importa, no es asunto tuyo!"
 - C. "Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme"
 - D. "No es nada"
 - E. "Sí, estoy enojado, déjame en paz"
12. Un niño(a) o un adulto comete un error y te echa a ti la culpa. Lo que normalmente dirías es:
- A. "¡Estás loco!"
 - B. "¡Yo no fui, fue otra persona!"
 - C. "No creo que sea mi error"
 - D. "Yo no fui, ¡no sabes lo que dices!"
 - E. Dejas que te echen la culpa y no dices nada.

13. Un niño(a) o un adulto te pide que hagas algo, y tú no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:

- A. "Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo"
- B. Haces lo que te pide y te quedas callado.
- C. "Esto es tonto, ¡no lo voy a hacer!"
- D. Antes de hacerlo dices: "no entiendo por qué quieres que haga esto"
- E. "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces.

14. Un niño(a) o un adulto te dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:

- A. "Sí, generalmente soy mejor que los demás"
- B. "No, no es muy bueno"
- C. "Sí así es porque soy el mejor"
- D. "Gracias"
- E. Lo ignoras y no dices nada.

15. Un niño(a) o un adulto ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:

- A. "Has sido muy amable conmigo, gracias"
- B. Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices "bueno, gracias"
- C. "Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor"
- D. Lo ignoras y no dices nada.
- E. "No me has tratado suficientemente bien"

16. Estás platicando en voz muy alta con un amigo(a). Un niño(a) o un adulto te dice "perdona, pero estás haciendo demasiado ruido". Lo que normalmente dirías es:

- A. Dejas de hablar inmediatamente.
- B. "Pues si no te gusta, ¡vete!" y sigues hablando en voz alta.
- C. "Perdón, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz baja.
- D. "Perdón" y dejas de hablar.
- E. "Está bien" y sigues hablando en voz alta.

17. Estás formado en una fila y un niño(a) se mete delante de ti. Lo que normalmente harías es:

- A. En silencio piensas cosas tales como "que gente tan mal educada", sin decirle nada.
- B. Decir: "¡oye, vete al final de la fila!"
- C. No le dices nada, pero te hace sentir enojado.
- D. Decir en voz alta: "¡salte de la fila!"
- E. Decir: "yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila"

18. Un niño(a) o un adulto te hace algo que no te gusta y eso te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:

- A. Le gritas: “¡eres un odioso!”
- B. Decir: “estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer”
- C. Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.
- D. Decir: “estoy enojado, ¡no me caes bien!”
- E. Ignoras lo que te hizo y no dices nada a persona.

19. Un niño(a) o un adulto tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:

- A. Le dices: “¡dámelo!”
- B. No lo pides.
- C. Lo tomas.
- D. Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.
- E. Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides.

20. Un niño(a) o un adulto te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día”
- B. “No quisiera, pero lo puedes usar”
- C. “¡No, ve a conseguirte el tuyo!”
- D. Se lo das, aunque realmente no quieres.
- E. “¡Estás loco!”

21. Unos niños(as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:

- A. No dices nada.
- B. Interrumpes y comienzas a decirle lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.
- C. Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.
- D. Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.
- E. Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.

22. Estás realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño(a) o un adulto te pregunta: “¿qué estás haciendo?”. Lo que normalmente harías es:

- A. “Este..., algo” o “este..., nada”
- B. “No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?”
- C. Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.
- D. “¡No es asunto tuyo!”
- E. Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.

23. Ves a un niño(a) o un adulto tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:

- A. Te ríes y dices: “¿por qué no ves por dónde vas?”
- B. Preguntas: “¿estás bien? ¿te puedo ayudar?”
- C. Preguntas: “¿qué te pasó?”
- D. Dirías: “ni modo fue un accidente”
- E. No haces nada y lo ignoras.

24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño(a) o un adulto te dice: “¿estás bien?”. Lo que normalmente dirías es:

- A. “¡Estoy bien, déjame en paz!”
- B. No le dices nada y lo ignoras.
- C. “¡A ti qué te importa!”
- D. “Me pegué, me dolió, pero estoy bien, gracias”
- E. “No me pasó nada, estoy bien”

25. Cometes un error y otro niño(a) es culpado(a) por tu error. Lo que normalmente harías es:

- A. No dices nada.
- B. Le echarías la culpa “¡es su error!”
- C. Te culparías “fue mi error”
- D. Dirías que tal vez ese niño(a) no fue, pero no le dices quien lo hizo.
- E. Dirías: “¡eso es mala suerte!”

26. Te sientes insultado por algo que dijo un niño(a) o un adulto sobre ti. Lo que normalmente harías es:

- A. Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto, pero no le dices.
- B. Le pides que no lo vuelva a hacer.
- C. No le dices nada, aunque te sientes insultado.
- D. Te defiendes y lo insultas.
- E. Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.

27. Un niño(a) o un adulto interrumpe a cada rato cuando estás hablando. Lo que normalmente dirías es:

- A. “Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo”
- B. “Esto no es justo, ¿no me dejas hablar?”
- C. Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.
- D. No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.
- E. “¡Cállate, estoy hablando!”

TALLER “RELACIONÁNDONOS A TRAVÉS DEL BUENTRATO”

SESIÓN 6

En esta ocasión, se tuvo que cambiar el día en el que se impartiría el taller, debido a que los alumnos tendrían una asamblea dirigida a los padres de familia. La única participante que no se presentó a sesión fue Ilse, misma que avisó a las facilitadoras una semana antes.

Como en ocasiones anteriores, se subió por ellos al salón, en donde al mencionar sus nombres formaron una fila; una vez que se les dio la instrucción de dirigirse al aula digital, rompieron filas y bajaron las escaleras en orden, formándose fuera de ella para que les fuera asignado su lugar del día. Para esta ocasión, a diferencia de las anteriores, Ander celebra por el número que eligió, ya que al lado de él se encontraba Saúl; esta situación se repite cuando Adrián llega para sentarse del otro lado de él.

Para dar inicio, se les pregunta cómo están y como les fue el martes pasado, a lo que la mayoría responde que bien, a excepción de Joel Antonio, quien menciona “bien feo”, debido a que su compañera de baile, Ilse, no se presentó al festival. Seguido a esto, se les pregunta si sabían que íbamos a venir, a lo que todos respondieron negativamente. Al respecto, cabe destacar, que cuando todos nos dirigíamos al aula digital, Briana les menciona a las facilitadoras que el día de ayer no se presentó a la escuela, lo cual la entristeció e incluso la hizo llorar, ya que ella pensaba que ese día se impartiría el taller.

Posteriormente, como segundo punto y como parte de la primera actividad, se le solicita al grupo decir de manera intercalada los números 1 y 2, con la finalidad de que posteriormente puedan formar dos equipos, de acuerdo al número mencionado. Ante esta instrucción Ana se equivoca de grupo, por lo que Ander, después de preguntarle su número, le dice, de manera un tanto agresiva, que pertenece al otro equipo. Antes de dicha situación, se les solicita mover las sillas a los extremos del aula y formarse de tal manera que ambos equipos queden de frente; después de lo cual, se les mencionan las instrucciones y reglas del juego, ante las que no muestran dificultad por seguirlas.

Una vez en la realización de la misma, se observa que ambos grupos tienen mayor facilidad para representar el estilo de relación agresivo; no obstante, si se logra identificar la diferencia entre los 3 representados (sumiso, equilibrado y agresivo). El equipo número 1 es el más participativo, a nivel individual, ya que se expresan tanto las niñas como los niños; sin embargo, estas primeras lo hacen en un tono más bajo (Rosario, Mabel, Berenice y Briana). Respecto al segundo equipo, las niñas (Abril, Ana y Lisbeth) también llegan a participar con un mismo tono de voz, aunque ésta en ocasiones es un tanto tímida y difícil de escuchar. Incluso, a veces optan por no hacerlo. Los niños nuevamente son los que se escuchan más y hacen mayor énfasis en sus respuestas, especialmente en las agresivas, a las cuales añaden movimientos y gesticulaciones. Para concluir, acomodan las sillas en sus lugares de tal forma que vuelven a formar un medio círculo, y Joel Antonio menciona el

estilo de relación agresivo, mientras que los demás lo confirman asintiendo con la cabeza, al preguntarles cual se les hizo más fácil de representar. Asimismo, el grupo añade haber identificado la diferencia entre los estilos y que lo que se les dificultó en los demás fue la voz y los gestos.

Para la segunda actividad, se les menciona que está relacionada con algo que se nos ha venido dificultando a lo largo del taller, ante lo cual preguntan si ésta es la última sesión, y al negárselos y mencionarles que es la siguiente, la mayoría se queja pidiendo que nos quedemos e incluso hacen gestos de tristeza y llanto. Seguido a ello, al retomar la pregunta, Berenice menciona el estarse quieto, mientras que Joel Antonio refiere el respeto a los compañeros; y finalmente, Saúl dice el hecho de que el taller se esté terminando. Debido a ello se les menciona que se trata de la capacidad de escuchar a los demás, ante lo cual se les pregunta si lo consideran importante, a lo que la mayor parte del grupo responde que sí. Al respecto, Adrián comenta que es bueno; mientras que Briana menciona que es porque tal vez la otra persona pudiera decir algo que nosotros no sabíamos. En este momento, Adrián y Joel Antonio acusan a Alfonso por decir una grosería, la cual Santiago deletrea con la finalidad de darla a conocer; por dicho motivo, una de las facilitadoras sale del aula con Alfonso como “tiempo fuera”, con la finalidad de que se hable respecto a ello. Mientras tanto, dentro del aula, Berenice, Adrián, Joel Antonio, Carlos y Ander hablan sobre el tema, mencionando que él siempre dice groserías, situación que orilla a los demás a no dirigirle la palabra; no obstante, esta conversación es interrumpida cuando Alfonso entra al salón, por lo que se retoma la actividad. Berenice, al respecto, menciona que si queremos respeto también nosotros debemos respetar. Nuevamente, debido a que cuando se le da la palabra a Carlos, éste menciona que únicamente se estaba estirando, Alfonso señala a Adrián por decir una grosería, a lo cual este último se niega, pese a que otro de sus compañeros, Santiago, comenta que sí lo es. Por dicho motivo, Adrián menciona una ocasión en la que uno de sus profesores le dijo que esa palabra no era una grosería, situación que lleva a retomar nuevamente la actividad, preguntándole a Santiago por qué es importante escuchar a los demás, esto debido a que se encontraba distraído y distraendo a sus demás compañeros del taller. Pero al no obtener una respuesta de su parte, se le pregunta porque cree que le cuesta trabajo escuchar a los demás, a lo cual tampoco responde; motivo por el cual se les menciona qué importancia tiene escuchar a los demás y que esto trata de una habilidad que podemos llegar a desarrollar. En este momento, debido a que las interrupciones por parte de Santiago seguían presentes, una de las facilitadoras sale con él. Cabe señalar que en este punto, Alfonso intenta levantarlo de la silla para que salga del aula, pero al no poder, es necesario mencionarle al grupo que no podremos continuar con la actividad hasta que Santiago obedezca la indicación, por lo que el grupo le solicita salir, ante lo cual él accede.

Como parte de la actividad, se le solicita al grupo mover sus asientos hacia los extremos del aula y tomar un lugar en las computadoras para que se puedan recargar. Al solicitar

voluntarios para repartir el material, varios se proponen; sin embargo, Ander, Briana, Joel Antonio, Mabel y Saúl son quienes apoyan en esta ocasión. Por su parte Adrián, apoya para leer las instrucciones del material que se les proporcionó, a lo que Berenice solicita poder modificarlas y que en lugar de encerrar las conversaciones, las puedan colorear, a lo cual se accede. Este momento, es interrumpido debido a que Adrián les comenta a las facilitadoras que dijo una grosería, lo cual se le devuelve mencionándole que es un aspecto positivo el que logre reconocerlo; ante ello, Berenice le menciona a Santiago que es algo que él debería hacer. Por dicho motivo, se sale con Adrián del aula digital. Una vez terminado ello junto con la explicación de las instrucciones, varios integrantes se levantan de sus lugares para tomar material, entre ellos Joel Antonio quien le dice a sus compañeros que primero deben elegir las mujeres. Seguido a ello, cada uno comienza a responder su hoja de actividades. Tiempo después Adrián le comunica a una de las facilitadoras que Saúl tiene algo que decirnos, ante lo cual éste mismo acepta haber dicho una grosería, motivo por el cual se sale con él fuera del aula; minutos después esto vuelve a ocurrir pero con Ander.

Como segunda parte de la actividad, se le solicita al grupo mover sus sillas de tal manera que se forme nuevamente el medio círculo. Posteriormente, se prosigue a leer cada una de las conversaciones presentes en las hojas de actividades, tratando de identificar si trata de una conversación adecuada o una inadecuada. En caso de que sea una conversación inadecuada, algunos voluntarios tendrán la oportunidad de pasar a representarla de tal manera que se logre corregir y sea adecuada. En estas representaciones, se obtiene la participación de: Briana, Joel Antonio, Adrián, Carlos, Berenice, Rosario, Abel, Ander y Santiago. Y respecto a la lectura, quienes participan son: Briana, Berenice, Lisbeth, Adrián, Abel, Rosario, Santiago y Joel Antonio. Al terminar la actividad, se les solicita escriban sus nombres en la hoja y las entreguen; al respecto, Adrián y Joel Antonio proponen que se les entregue el material que han elaborado al término del taller.

Para dar inicio a la siguiente actividad, se le pregunta al grupo si recuerdan el número que mencionaron al inicio de la sesión, y debido a que algunos mencionaron no recordarlo, se tuvo que realizar la dinámica anterior en la que de manera intercalada fueran mencionando los números 1 y 2 con la finalidad de poder formar dos equipos. Una vez hecha la división, se les solicita mover las sillas de tal manera que las de un equipo queden viendo de frente a las del otro equipo. Seguido a ello, se les pregunta si saben lo que es un debate, a lo que Ander menciona que es donde se discute un tema; Berenice añade que trata de un tema importante donde una persona está en contra y la otra a favor; Mabel refiere que trata de dar opiniones; y Rosario dice que es una discusión que es moderada por un moderador. A partir de todas estas definiciones se les da un breve concepto sobre lo que es un debate y de lo que va a tratar la actividad; no obstante, en este punto, es necesario pedirle a Santiago que coloque su Tablet fuera del espacio de la actividad, debido a que éste se estaba distraendo, situación que distraía al grupo. Una vez que obedece la indicación se prosigue mencionándoles el tema y explicándoles la dinámica del mismo. Cuando este primer punto

es mencionado, se obtienen varios quejas y disgustos respecto a la postura que les toco defender, especialmente por parte de Adrián y Ander, incluso llegan a mencionar que no participarán. No obstante, este disgusto cesa cuando se les solicita que planeen sus argumentos. Minutos después se les pregunta si proponen reglas para esta actividad, a lo cual inmediatamente responden que no, pero al hacerles ver que no habría control si no mencionan algunas reglas; ellos mencionan el escuchar y pedir la palabra. Durante la actividad, las participaciones que se obtienen son de parte de: Carlos, Joel Antonio, Adrián, Berenice, Alfonso, Ander, Lisbeth y Rosario. Cabe señalar que cuando uno de los equipos ejemplificaba su argumento, fue cuando mayor número de molestias, disgustos y discusiones se obtuvieron por parte del otro equipo. Al finalizar la actividad, debido a su insistencia por saber quién había ganado el debate, se les mencionó que su finalidad no era tener un ganador y un perdedor, sino que pudieran visualizar que un tema podía tener varios puntos de vista y diversas opiniones, las cuales debemos respetar pese a que no sean iguales a las nuestras. Seguido a ello, se les pregunto que observaron que se les dificultó más, a lo que Joel Antonio menciona el no haber respetado los turnos para hablar; por su parte Briana refiere haberse molestado pues sus compañeros opinaban cosas inciertas sobre lo que ella pensaba; Ander expresa haberse sentido molesto por las señas que el otro equipo les hacía; Lisbeth menciona haberse molestado cuando ambos equipos se desviaban del tema y comenzaban a discutir sobre los ejemplos. Cabe destacar, que tanto en esta actividad como otras Berenice tomaba la iniciativa de levantarse y ponerse en medio del grupo, tratando de calmar a todos; ya que no solo en la actividad se perdía el control y había poca tolerancia a la frustración sino también durante el cierre de la actividad, es decir, cuando se les pregunta qué fue lo que más se les dificultó. Posteriormente, para calmar un poco más la actividad, se le modifica la pregunta al grupo y se les pregunta que consideran que a todos, como equipo y/o grupo, nos hace falta; a lo cual generalmente volvían a responder de la misma forma que en la pregunta anterior, por lo que era necesario volver a repetir la pregunta y mencionarles que se quería una respuesta que nos englobara a todos, a lo que Joel Antonio finalmente termina mencionando el respetar las opiniones de los demás; y Carlos por su parte, el no gritar y guardar silencio cuando alguien más está hablando. Finalmente, debido a las constantes expresiones de enojo y molestia, se le solicita al grupo que cierren los ojos y se hace un ejercicio de respiración, cuya finalidad es calmar a todos. No obstante, es necesario salir del aula con Carlos para llevar a cabo dicho objetivo de manera individual ya que era el que más molesto se notaba e incluso él mismo así lo llegaba a referir.

Una vez concluida dicho ejercicio de relajación, se le da la indicación al grupo de salir del aula e integrarse al recreo con sus demás compañeros. Dicha actividad da la impresión de si funcionar y por tanto relajar a la mayoría de los participantes del taller.

REPORTE DE SESIÓN

SEDE Escuela L

NOMBRE DEL PARTICIPANTE Edna

NÚMERO DE SESIÓN #3

OBJETIVOS DE LA SESIÓN Que los niños sean capaces de 1) reflexionar sobre sí mismos (habilidades, formas de ser, gustos); 2) identificar aquellos aspectos de su persona que los distinguen y hacen únicos; y 3) observar aquellos aspectos de su persona que tienen en común con los demás.

EVIDENCIAS (nivel de ejecución)

	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES
PARTICIPACIÓN		X	Participa en pocas ocasiones durante la sesión, en comparación con sus demás compañeros. Su tono de voz es bajo y da la impresión de ser tímida cuando lo hace.
INICIATIVA	X		Toma la iniciativa en sus participaciones y para acercarse a las personas, pese a su timidez al hacerlo.
INTERACCIÓN	X		Interactúa de manera tímida, pero pone su mayor esfuerzo para hacerlo.
COMUNICACIÓN		X	Pese a que si busca integrarse al grupo, se le dificulta comunicarse con los demás. Es muy callada y reservada.
CONOCIMIENTO PERSONAL	X		No se le dificulta identificar rasgos únicos y especiales en ella, y a pesar de que en ocasiones sus gustos e intereses difieren de los de sus compañeros, éstos los mantiene.
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	X		No se le dificulta reconocer aquellos aspectos que caracterizan a sus compañeros. Es observadora, lo cual la ayuda a identificar rasgos característicos de éstos.
RECONOCIMIENTO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS DEMÁS	X		Se percata de las semejanzas y diferencias que tiene con sus compañeros del taller.
IDENTIFICACIÓN DE APRENDIZAJE		X	Se desconoce si lo identifica puesto que no participa en este apartado de la sesión.

REPORTE DE SESIÓN

SEDE Escuela A

NOMBRE DEL PARTICIPANTE Saúl

NÚMERO DE SESIÓN Sesión #5

OBJETIVOS DE LA SESIÓN Que los niños sean capaces de 1) identificar y expresar sus sentimientos y emociones; 2) reconocer y entender los sentimientos y emociones de los demás; y 3) responder acorde al estado emocional de los demás.

EVIDENCIAS (nivel de ejecución)

	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES
PARTICIPACIÓN	X		Participa en varios momentos durante la sesión; aunque, cabe señalar que dichas participaciones en ocasiones son verbalizaciones muy cortas, a veces únicamente constan de una palabra.
INICIATIVA	X		Muestra iniciativa para participar durante las actividades, así como para colaborar en la repartición del material. No obstante, aún se observa un tanto limitada.
INTERACCIÓN	X		Es capaz de interactuar con algunos de sus compañeros, aunque al hacerlo se nota un poco reservado. Sin embargo, si alguien intenta interactuar con él, parece no tener dificultades para aceptarlo.
COMUNICACIÓN	X		Se muestra capaz de comunicar sus inquietudes y dudas respecto a las actividades. Además en esta sesión fue capaz de dar su opinión sobre el intercambio de acusaciones entre dos de sus compañeros, ya que sugirió que ambos hablaran sobre ello en un rincón del aula.
CONOCIMIENTO DEL TEMA		X	No muestra contar con un conocimiento previo de los temas abordados en la sesión, lo cual se pudo ver reflejado en la respuesta que dio sobre el tema de empatía, donde se les pregunto qué es ponerse en los zapatos de alguien más: "una vez intercambie de zapatos con mi hermana del deportico hasta mi casa". En cuanto al tema de autocontrol no da ninguna respuesta respecto a ello.

	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES	X		<i>Parece identificar bien algunas emociones; no obstante, parece que dicha capacidad es aún un poco limitada, ya que en su hoja de actividades sus respuestas fueron en su mayoría “tristeza” aun cuando en un recuadro la expresión facial del dibujo apuntaba claramente enojo. Asimismo, en ocasiones es poco específico, ya que responde que el dibujo del recuadro “se siente muy mal”.</i>
EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS		X	<i>No se presenta ningún momento en que cual exprese su estado emocional o en el que comparta alguna experiencia que le haya generado alguna emoción.</i>
MUESTRA DE RESPUESTAS ACORDE AL ESTADO EMOCIONAL DE LOS DEMÁS	X		<i>Durante las actividades parece indicar que es capaz de ser empático con los demás. Como ejemplo de ello se tiene que ante la pregunta ¿puedes ponerte en los zapatos de Mariana? Él responde “sí, porque me sentiría triste”; Asimismo, en otra ocasión, cuando una de sus compañeros fue atacada por algunos otros, él le comenta algo al oído y pasa su brazo por el hombro de éste, como muestra de solidaridad al ver la situación en la que se encontraba.</i>
AUTO-REGULACIÓN	X		<i>Aunque no hay indicadores claros al respecto, cabe señalar que es un niño con la capacidad para mantenerse tranquilo en las sesiones y para atender las actividades correspondientes. Asimismo, cabe recordar que en una ocasión, cuando sus compañeros lo acusaron de haber peleado en el salón de clases con otro de sus compañeros, éste se vio molesto; no obstante, no respondió con agresión a dichas acusaciones.</i>
IDENTIFICACIÓN DE APRENDIZAJE		X	<i>Dada su nula participación al final de la sesión, se desconoce este punto.</i>

REPORTE DE SESIÓN

SEDE Escuela L

NOMBRE DEL PARTICIPANTE Fabiola

NÚMERO DE SESIÓN Sesión #6

OBJETIVOS DE LA SESIÓN Que los niños sean capaces de 1) discriminar los distintos modos de expresar un mensaje y sus consecuencias; y 2) escuchar y expresar sus opiniones respetando a los demás.

EVIDENCIAS (nivel de ejecución)

	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES
PARTICIPACIÓN	X		Participa constantemente en sesión y dichas participaciones generalmente son muy enriquecedoras.
INICIATIVA	X		Constantemente toma la iniciativa para participar durante la sesión e incluso propone nuevas formas de trabajo durante las actividades.
INTERACCIÓN	X		Interactúa adecuadamente con sus compañeros e incluso ofrece su apoyo cuando éstos lo requieren.
COMUNICACIÓN	X		Es capaz de comunicarse de manera adecuada con sus compañeros y durante la sesión.
CONOCIMIENTO DEL TEMA	X		Algunos conceptos los desconoce; sin embargo, en relación con otros, comparte su conocimiento y le explica el significado de éstos al grupo.
CONTACTO VISUAL	X		Es capaz de mantener contacto visual con aquellos a quienes se dirige o con quienes le están hablando.
COMUNICACIÓN RESPETUOSA	X		Es capaz de comunicarse de manera respetuosa con el grupo, incluso cuando expresa aquellas situaciones que la molestaron y desea cambiar.
ESCUCHA	X		No se le dificulta escuchar a las demás personas, además de que esto lo hace de manera atenta y dando a mostrar interés por lo que le están comunicando.
CAPACIDAD PARA ESPERAR UN TURNO	X		Es capaz de esperar a que se le dé la palabra para participar.
CAPACIDAD PARA PEDIR LA PALABRA	X		Tiende a pedir la palabra para participar en sesión.

	PRESENTE	AUSENTE	OBSERVACIONES
DIFERENCIACIÓN DE ESTILOS DE RESPUESTA	X		<i>Es capaz de diferenciar los distintos estilos de respuesta y logra representar a cada uno de ellos.</i>
IDENTIFICACIÓN DE CONSECUENCIAS DE CADA ESTILO DE RESPUESTA	X		<i>Identifica aquellas consecuencias, tanto positivas como negativas, que conlleva cada estilo de respuesta.</i>
IDENTIFICACIÓN DE APRENDIZAJE	X		<i>Logra identificar y expresar lo aprendido tanto en la sesión del día como en las demás sesiones que se han llevado a cabo.</i>