



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XXIV, número 1, jan-jun, 2020, pág.31-55.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN E INTEGRACIÓN EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UN TALLER VIVENCIAL

Juan Mauricio Jiménez Santamaría
Ana Karen Silvestre Dávila
Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán

Resumen

Se realizó una intervención en dos grupos de primer grado de primaria de dos escuelas diferentes, una integrada y otra de tiempo completo. A través de observación participante en cada uno de los grupos se detectaron dos principales necesidades, la comunicación e integración. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo fue que los alumnos de primer grado de primaria, mediante la aplicación de un taller vivencial, desarrollaran habilidades de comunicación e integración para favorecer la convivencia social en el aula y demás escenarios de participación social. Para lograr dicho objetivo, se diseñó y aplicó un taller vivencial, que implicó asumir ese desarrollo como proceso afectivo-cognitivo, que permitiera la implicación emotiva de los niños en sus interacciones sociales. Los resultados mostraron algunos avances en la sensibilización de los niños sobre ambos valores, y su puesta en práctica, aunque no en el nivel esperado, por varias cuestiones que se explicita.

Palabras clave: Educación básica, desarrollo de habilidades, comunicación, integración escolar, valores.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AND INTEGRATION

SKILLS IN CHILDREN OF FIRST ELEMENTARY THROUGH A

LIVING WORKSHOP

Abstract

An intervention was carried out in two groups of first grade of primary school from two different schools, one integrated and the other full-time. Through participant observation in each of the groups, two main needs were detected: communication and integration. Consequently, the objective of this work was that the first grade primary students, through the application of an experiential workshop, develop communication and integration skills to promote social coexistence in the classroom and other scenarios of social participation. To achieve this objective, an experiential workshop was designed and applied, which implied assuming that development as an affective-cognitive process, which allowed the emotional involvement of children in their social interactions. The results showed some progress in children's awareness of both values, and their implementation, although not to the expected level, for various reasons that are explicit.

Keywords: Basic education, skills development, communication, school integration, values.

Introducción

La educación es un derecho universal, se debe ofrecer a todos y esta debe ser de calidad y a lo largo de toda la vida de un ser humano (UNESCO, 2011). Tiene el fin de formar sujetos reconocidos como humanos, no tal y como la naturaleza la ha iniciado; sino de acuerdo a los valores y sentidos cultural e históricamente constituidos en las distintas sociedades. Así, la educación y la cultura son complementarias para crear los significados de los valores, los afectos, las emociones, el carácter, el conocimiento y la cognición (León, 2007). La psicología sociocultural permite la comprensión de estos significados



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

mediante el estudio de las relaciones sociales, o, mejor dicho, el proceso de socialización, ya que este es la fuente del desarrollo psicológico, la raíz que da forma a la identidad individual que se compone por ideas, conocimientos, conciencia y la dimensión afectiva (Covarrubias y Cuevas, 2008).

Uno de los contextos donde se produce el desarrollo es la escuela, la cual tiene como objetivo el desarrollo personal, cultural y científico-técnico de las personas. Forma a las personas como integrantes de la sociedad, de manera que puedan contribuir a la dinámica y desarrollo de la misma (Cuevas, 2019). La escuela también logra fomentar el desarrollo de una persona a través de los valores ya que éstos tienen una significación socialmente positiva en un determinado contexto sociocultural y orientan las acciones de las personas (Cuevas, et al., s/f).

El rechazo de los compañeros o iguales es uno de los problemas más importantes dentro del contexto escolar, es el tipo de dificultad en la integración social más estudiado y afecta negativamente al ajuste psicosocial de niños de dos formas. Primero, el rechazo de los compañeros tiene una alta estabilidad temporal, es decir, si ocurre una vez es probable que se vuelva a repetir en un futuro. Es una experiencia negativa y continuada que es interiorizada por el niño como parte de su identidad, afectando a su autoestima y a sus sentimientos de soledad e insatisfacción social (Cava y Musitu, 2015). Por ello la integración es uno de los valores importantes de considerar en el niño; este constructo se entiende como la incorporación, por derecho propio de la persona, a un grupo para formar parte de él, se refiere a la equidad de deberes que el sujeto tiene con su grupo, y la inclusión que refiere a pertenecer conjuntamente con otros, se requiere un grado de respeto y tolerancia entre el grupo para que las diferencias no sobrepasen la cohesión del mismo (Jurado, 2009). La integración está interrelacionada con diversos valores, como es el respeto. El respeto es la aceptación del otro y reconocimiento del valor que tiene (Naval, 2005). Entre los problemas que trae el rechazo entre compañeros,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

se destaca la alteración en la autoestima, esta se comprende como “(...) la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse de uno mismo y de actuar de manera responsable hacia los demás” (Cava, y Musitu, 2015, p.65). Para esto se requiere entonces el desarrollo de la empatía. La empatía es “(...) nuestra capacidad de identificar lo que otra persona piensa o siente y responder ante sus pensamientos y sentimientos con una emoción adecuada” (Baron-Cohen, 2012, p. 28).

Para que se logre establecer una integración grupal debe de haber comunicación, ya que será el medio para establecer una cohesión en la comunidad, que vaya en pro de una mejor convivencia ya que ésta es el intercambio de información, ideas o sentimientos entre dos o más personas a través de un lenguaje verbal o no verbal (Zolten, 1997). La comunicación es el trato, la correspondencia entre dos o más personas. Cuando se habla de corresponder se hace referencia a la atención recíproca y los propósitos de tal acción es establecer lazos de amistad, respeto, aprecio y valor. De acuerdo con Sánchez (s/f) cuando no hay comunicación no se conoce a las personas, las personas se convierten en perfectos extraños para los demás miembros de la comunidad y viceversa, nunca se establece la confianza entre ellos, no hay vínculo ni amistad. Por lo anterior, se debe reparar en que todos los miembros como parte de un grupo deben tener disponibilidad, aprender a escuchar, ser empáticos, ser coherente con lo que se dice y hace, para lo cual, se requiere de comunicación asertiva y de regulación emocional.

Existen 3 estilos de comunicación que son la pasiva, la asertiva y la agresiva. La comunicación o comportamiento pasivo según Roca es “*la tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de los demás, sin tener suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseos*” (2003, p.15). Por otro lado, la comunicación o comportamiento agresivo consiste en no respetar los derechos, sentimientos o derechos de los demás, y presentada en mayor grado, incluye



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

conductas como ofenderlos, provocarlos o atacarlos (Roca, 2003); mientras que, la comunicación asertiva es la que nos interesó para promover la integración y la comunicación, y es definida por Roca como “ (...) *una forma de expresión honesta, directa y equilibrada, que tiene el propósito de comunicar nuestros pensamientos e ideas o defender nuestros intereses o derechos sin la intención de perjudicar a nadie, es decir de acuerdo con el principio que debe regir nuestros actos: el principio de no dañar a otro (naeminen ladere)*” (2003, p. 76), que va ad hoc a lo expuesto anteriormente por Sánchez. Como característica de las personas asertivas se encuentra la autorregulación emocional, la que se identifica como el logro del control de las emociones, de comportamientos, permitiendo pensar antes de actuar en la interacción social (Roca, 2003).

Con base en lo anterior, se identificaron algunas estrategias para lograr promover estos valores en los niños de nivel primaria, una de ellas es el sociodrama, que es la técnica donde se permite analizar situaciones de la vida real y buscar soluciones, tal como lo dice Slade (1999, como se citó en Beberly, 2015) “*Es una actuación en la que se utilizan gestos, acciones, palabras; tienen como objetivo mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basándose en situaciones o hechos de la vida real que después se analiza*” (pp. 56-57).

Una estrategia más es el cuento, que Chepe (2015) expone como una herramienta para lograr el desarrollo del lenguaje y la cognición en los niños; con base en el cuento los niños amplían su vocabulario, pronuncian las palabras en forma más clara y coherente, comprenden el mensaje que se les da, son capaces de expresar sus ideas en forma más fluida, participan en los diálogos con sus pares y con el adulto, realizan conjeturas y opinan de los hechos, relatan vivencias de su vida diaria, explican diferencias; juzgan las actitudes de los personajes del texto y distinguen los hechos reales o ficticios.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

La vivencia es un elemento básico durante la intervención, ya que constituye la unidad fundamental de la vida afectivo-cognitiva de la personalidad, pues ningún contenido psíquico puede convertirse en regulador del comportamiento si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su experiencia por parte del sujeto. La vivencia es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiera para el sujeto. Es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se exprese en forma de vivencia, donde vamos a encontrar la clave para la formación y el desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre (González, 1982).

Así, los talleres vivenciales son el medio para lograr el objetivo de la intervención. Este tipo de intervención se centra en promover un autoconocimiento en la persona, favoreciendo la comunicación consigo mismo y con los demás, ayuda a que los participantes se valoren a sí mismos y a los demás; ayuda a explorar los sentimientos, permite el autoconocimiento, conectarse con aspectos desconocidos y por conocer. Además, promueven la adquisición de aprendizajes significativos en los participantes. El taller vivencial intenta realizar cambios en la dimensión cognitivo-afectivo de las personas, favoreciendo al trabajo en grupo, promoviendo el autoconocimiento, la independencia, y responsabilidad. Se trabajan objetivos previamente identificados mediante actividades tales como ejercicios vivenciales, reflexiones personales y retroalimentación, que vayan dirigidos a extrapolar lo aprendido a otros contextos o situaciones (Andino, 2013, como se citó en Cotela, 2017).

Objetivo general

El objetivo del trabajo fue que los alumnos de primer grado de primaria, mediante la aplicación de un taller vivencial, desarrollaran habilidades de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

comunicación e integración para favorecer la convivencia social en el aula y demás escenarios de participación social.

Metodología

Contexto

El presente trabajo se realizó en dos escuelas primaria públicas, ubicadas en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. Una de ellas es escuela de Tiempo Completo, con horario de entrada a las 8 a.m. y de salida a las 4:00 p.m., y con una población de aproximadamente 250 alumnos; la otra escuela es integrada, con horario matutino de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., con 3 maestras y un director, donde cada profesora era docente de dos grados en un mismo grupo, y contaba con una población de alrededor de 60 alumnos. Se utilizaron notas de campo como herramienta para el registro de la información durante la estancia en ambas escuelas.

Población

Se trabajó con un grupo de primer grado en cada una de las escuelas, con edades entre 6 y 7 años. En la escuela de tiempo completo el grupo se componía de 23 niños (13 niñas y 10 niños); mientras que en la escuela integrada conformaban el grupo 7 niños (4 niñas y 3 niños).

Fases del trabajo

Fase 1. Identificación de necesidades.

El objetivo fue identificar las necesidades de desarrollo en cada uno de los grupos de primer grado, utilizando como estrategias principales la observación participante dentro y fuera del aula, y una entrevista semiestructurada a la profesora titular de cada grupo. Con ambas estrategias se identificaron como necesidades del grupo la integración y la comunicación, que justamente orientaron el planteamiento de objetivos y la estrategia de intervención.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Fase 2. Planeación de la intervención

A partir de las necesidades detectadas en el grupo, integración y comunicación, para su desarrollo en los niños se diseñó un taller vivencial en 12 sesiones de 90 minutos cada una. Para una implicación vivencial y emotiva de los niños se consideró en un primer momento la trama “los buenos piratas”, y en un segundo momento la trama denominada “Paw Patrols”, que implicaban considerar materiales, escenarios, diálogos, dibujos, cuentos, actividades y dinámicas en el sentido de la trama, de modo que la formación de los valores objeto de la intervención implicaba convertirse en buenos piratas o buenos paw patrols, respectivamente. Por ejemplo, al inicio se diseñó y utilizó un mapa con islas, cada una alusiva a algún aspecto o subtema a considerar: autoestima, autorregulación de las emociones, integración, comunicación asertiva, sexualidad, comunicación, respeto y evaluación; utilizando, materiales, diálogos e indumentarios acordes a la trama.

La estructuración de cada sesión consideró: objetivo específico, subtema(s), dinámicas y actividades para lograrlo, material de apoyo, distribución del tiempo, cierre emotivo y criterios de evaluación.

Para los padres se diseñaron dos sesiones; la primera centrada en una comunicación sobre el trabajo de intervención con sus niños y un grupo focal sobre “estilos de crianza” para detectar las necesidades a trabajar con ellos. La segunda fue estructurada como sociodrama, centrada en el tema de la comunicación padres-hijos.

Fase 3. Aplicación del taller

En convenio con ambas instituciones se establecieron las fechas de intervención en el ciclo escolar 2019-2020, acordando trabajar un día a la semana en cada una, con 90 minutos de la sesión respectiva del taller y 60 minutos adicionales para monitoreo, el cual implicaba apoyar a la profesora titular del grupo en sus respectivas actividades académicas. Por cuestiones administrativa y de interrupción de fin de año, la intervención se discontinuó por dos meses, aplicando 6 sesiones durante el primer momento en ambas



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

escuelas, y en el segundo sólo 3 sesiones en la de tiempo completo y 4 en la integrada. Asimismo, con los padres sólo se llevó a cabo la primera sesión en el primer momento de la intervención.

Evaluación

Debido a que nuestro trabajo se sustenta en un enfoque sociocultural, asumimos por supuesto que la evaluación no se realiza al final de una intervención, sino a lo largo del proceso, valorando los cambios que ocurren durante el mismo para que, de este modo, se pueda modificar lo anteriormente planeado y ajustarse a las necesidades de la comunidad con la cual estamos trabajando. De acuerdo con lo anterior es que, como estrategias para ir valorando los avances del taller, se utilizaron notas de campo como método de registro de información, obteniendo sustento en las observaciones, valoraciones de las actividades y de los alumnos mismos, considerando cuestionamientos de tipo: qué, cómo, cuándo y por qué, en relación con los objetivos planteados.

La finalidad de utilizar la observación en el campo como estrategia de evaluación, es decir, durante las sesiones, fue para identificar los cambios en las relaciones interpersonales de los niños, así como los dilemas que surgían durante cada momento del proceso y buscar las formas de superarlos conforme fueran sucediendo.

Resultados y análisis

Para la construcción del análisis de resultados se consideraron los datos recabados en las notas de campo, las observaciones de las interacciones de los niños dentro del taller en el aula y fuera del aula, al igual que las valoraciones u opiniones de las maestras titulares y de los padres de familia.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Para lograr tener una organización de los resultados se delimitaron categorías conformadas en el proceso de intervención, y en torno a cada una se analizan los datos empíricos que se fueron recabando y en función de los objetivos planteados; en la tabla 1 se presentan dichas categorías.

Categoría	Subcategoría
1. Integración	<ul style="list-style-type: none">● Autoestima● Empatía● Respeto
2. Comunicación	<ul style="list-style-type: none">● Comunicación asertiva● Autorregulación de las emociones

Tabla 1. Categorías y subcategorías creadas a partir de la intervención.

Integración

La integración es un valor muy importante dentro del contexto escolar, ya que promueve una convivencia sana entre las personas que participan en dicho contexto. A través de la integración la persona tiene un papel activo en el grupo y el grupo influye en la persona. Sin este valor los individuos experimentan la sensación de soledad y de insatisfacción social, en cuanto al grupo se experimenta la hostilidad y fragmentación.

En una primera actividad llamada “red del barco”, para expresar nombres y gustos utilizando un estambre que se lanzaba de uno(a) a otro(a), de manera que participara quien lo recibía, y cuando todos habían intervenido se formaba una red, se observó implicación y emotividad en los niños, como lo muestran las siguientes expresiones de niños en la escuela integrada:



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

(...) me gusta aprender, me gusta jugar, me gusta cuando vienen ustedes “doctores” (...) (Nota de campo #03).

Es decir, se nota el inicio en la incorporación, por derecho propio de la persona, a un grupo para formar parte de él (Jurado, 2009), ejercitando el reconocimiento de cada quien hacia los otros.

En la escuela de tiempo completo un niño mostró más elaboración y expresión de cierto indicio de interiorización o sentido personal de integración:

(...) ||si no hubiera estado S1, si no hubiera estado S2, si no hubiera estado S3, no se hubiera formado esa bonita red que hicimos|| (Nota de campo #04).

En otra actividad sobre armado de rompecabezas de una figura muy del momento y contexto, cuando ya todos conocían los nombres de los demás, también se observaron indicios de apropiación de integración y la importancia de cada uno en el grupo. Un niño de la escuela integrada expresó, como lamentando la ausencia de alguien:

(...) hicimos una calaverita, la coloreamos y como estaba en partes la armamos todos juntos. Como no vino S1 una parte quedó en blanco y no se veía tan bonita (...) (Nota de campo #06).

Desde luego, el progreso de formación en los valores no es lineal, sino contradictorio y dinámico, de modo que puede haber manifestaciones de regresión o saltos de avances más o menos rápidos, y tampoco hay uniformidad en el avance de los participantes.

En una actividad, ya avanzado el taller, en la que, conforme a la entonación de una melodía en distintos ritmos, los niños en círculo tenían que pasar al otro(a) tapitas de plástico, en la escuela de tiempo completo no se cumplió con la indicación observando cierto grado de exclusión genérica de niños hacia niñas pues no les pasaban las tapas, a tal grado que ocasionó la expresión de una niña:

(...) maestra a mí no me las pasan, se las están aventando y a mí no me pasan las tapitas (...) (Nota de campo #10).



Autoestima

Los problemas de integración grupal tienen relación con alteraciones de autoestima, de modo que el desarrollo de ésta es importante. En actividades con ese fin y siempre en el contexto de la trama considerada para implicarlos emotivamente se lograron paulatinos avances. Así, en una actividad se diseñó la “caja del tesoro” con un espejo en el fondo interno, se les hizo sentir primero que ahí estaba el tesoro más valioso del mundo, pasando después cada uno por separado a verlo y sin hacer comentarios. Al preguntarles después cuál era el tesoro más valioso que vieron, de inicio se les dificultaba decir algo o trataban de nombrar “joyas” o algo por el estilo, hasta que, por inducción por preguntas de los coordinadores, como lo sugiere Cava y Musitu (2015) cuando no hay claridad, empezaron a asimilarse a sí mismos al respecto, como se muestra en el siguiente extracto en la escuela integrada:

El tesoro más valioso es cada uno de nosotros, ¿entendido?, a ver SI ¿Cuál es el tesoro más grande que tienes? | él contestó: “Joyas”, coordinador 1 dijo: | ¿Joyas?, ¡yo creo que tu tesoro más grande eres tú!” fue preguntándoles a cada uno de los niños y ellos respondieron “yo soy, yo mismo, pues yo (...) (Nota de campo #03).

Después de la inducción ante la pregunta ¿Cuál es el tesoro más grande y valioso? Los niños respondieron:

(...) nosotros mismos (...) (Nota de campo #03).

En la escuela de tiempo completo ocurrió algo parecido, se necesitó la inducción, así lo muestran los extractos:

(...) una voz dijo “Nosotros” aprovechando así para decirle “¡Exacto!, ustedes, ustedes son sus tesoros más importantes, más valiosos” (Nota de campo #03).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Y en el cierre de la actividad al preguntar ¿Cuál es el tesoro más grande que tienen?

Algunos niños respondieron: "nosotros mismos" y yo les dije: "¡sí, muy bien!, nosotros mismos verdad" (Nota de campo #03).

Luego de algunos días, al inicio de la siguiente sesión, al preguntarles ¿qué se había trabajado?:

La mayoría de los niños levantaron su mano para participar y dijeron: // encontramos un tesoro, descubrimos que el tesoro más grande éramos nosotros mismos, el tesoro tenía un espejo, monedas y papeles amarillos... (Nota de campo #04).

Es claro que se necesitaba más trabajo en el desarrollo de la autoestima y de expresión en la implicación personal de cada niño.

Empatía

La empatía contribuye a la integración ya que su desarrollo posibilita que los niños sean capaces de reconocer, y reconocerse en, los sentimientos y modos de ser de los demás. A través de las actividades se intentó fomentar la apropiación de actitudes de empatía mediante el papel de buenos piratas, tal como se presenta a continuación:

(...) se pararon y entre varios la ayudaron a levantar, la dirigieron a una de las sillas para sentarla, luego (...) los niños fueron por sus monedas para comprar comida y darle. Un niño más adelante dijo: yo te voy a llevar a tu casa (...) (Nota de campo #04).

En la escuela de tiempo completo ocurrió algo muy similar solo que aquí se generó un sentido colectivo de colaboración:

Hubo un caso donde un niño dijo que él les pediría ayuda a otros piratas, escogiendo a dos compañeros y ayudaron al personaje. (Nota de campo #04).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

En el caso de la primaria de tiempo completo los niños mostraban empatía al presentarse situaciones similares fuera del taller:

una niña llegó al salón diciendo que una niña de nuestro grupo (S4) estaba llorando así que decidí ir para ver qué pasaba, la ubiqué, me senté a su lado y en el mismo momento noté que varios niños y niñas estaba rodeándola (Nota de campo #04).

Fue el mismo caso con los niños de la escuela integrada:

les dije que me habían hecho sentir mal y que ya no las quería que eran malas piratas, después ellas me pidieron perdón y dijeron que me querían dar un abrazo (Nota #06).

En síntesis, se logró que los niños reconocieran expresiones de la emoción tristeza, y a su vez, que propusieran soluciones para apaciguar ésta en los demás. Es por lo anterior que se deben dirigir nuevos objetivos hacia la identificación de otras emociones en los demás y su resolución con modos distintos de participación, ya que la tristeza compone solo una parte del sistema total de las emociones.

Respeto

Las actividades para desarrollar respeto se orientaron, principalmente, a que los niños sintieran la importancia del respeto, las acciones a realizar para ser respetuoso y que las empezaran a asumir en sus interacciones.

Los niños eventualmente dejaron de arrebatar los objetos de los demás y empezaron a sustituir estas acciones expresando sus demandas con la herramienta lingüística “por favor”, también fueron respetando a los compañeros cuando participaban, es decir, guardaban silencio, prestaban atención y esperaban su turno para poder hablar y participar. En cuestiones de identificar acciones de respeto, se avanzó pues los niños pudieron señalar algunas acciones como: hablarse por el nombre, no empujar, no pegar,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

escuchar cuando otro va hablar. Estas acciones se presentaron con mayor frecuencia en la escuela integrada en contraste con la escuela de tiempo completo. En esta última se presentaban acciones que mostraban un retroceso en la categoría, pero eran casos muy particulares:

venía Gael diciéndome que un niño le quería pegar y también vi a otro niño que estaba llorando, nos acercamos y me di cuenta que s5 le había pegado pues le estaban preguntando que qué le había pasado y él, mientras lloraba, estaba señalando a s5 (Nota de Campo #03).

El respeto se fomentó también con relación al cuerpo:

le preguntó que qué habían hecho con nosotros y él dijo que aprendieron las partes del cuerpo y que hicieron un semáforo en el que ponían en rojo donde no tenían que tocarlos (Nota #09).

En la escuela de tiempo completo, junto con un proyecto de biología y la misma escuela, se plantaron árboles en jardineras así que los niños regaban este árbol, le pusieron una cerca (simbólica) hecha con rocas y evitaban jugar cerca de él para no “lastimarlo”.

Las diferencias en ambas escuelas son evidentes, una de las razones por las cuales se propiciaban comportamientos no alineados al valor de respeto es porque en la escuela de tiempo completo el grupo tiene mayor número de alumnos, por tanto, es más probable que ocurran estos hechos, además en esta escuela si les permiten a los niños jugar durante el recreo, acción que es más restringida en la escuela integrada.

La categoría de respeto es una en la que se requiere mayor trabajo, sobre todo en la escuela de tiempo completo. Se tiene que trabajar la cuestión de no golpear a los compañeros para la mejora de la convivencia escolar.

Comunicación



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Para alcanzar el logro de la cohesión grupal se presentó como indispensable promover el desarrollo de la comunicación, fortaleciendo los lazos entre los niños mediante actividades integradas a la temática de los piratas. Se empezó con la aportación de herramientas lingüísticas tales como “por favor” y “gracias” pues de acuerdo con Roca (2003) éstas generan un ambiente donde las personas se sienten respetadas y a gusto con relación a los otros.

Observamos que en ciertas contingencias era más aguda la expresión de tales herramientas, tal como sucedió en la escuela integrada:

se empezaron a pedir las plumas || ¿me prestas la roja?, ¿me prestas la azul?, ¿me prestas la negra? ||, los receptores aceptaban la petición o bien hubo otros que decían || la estoy ocupando|| (Nota de campo #07).

En contraste, en algunos momentos dados en la escuela de tiempo completo no se presentaba tal dinámica:

Mientras s6 estaba llorando s7 quería aprovechar para tomar su nata de chocolate sin habérsela pedido por lo cual le dije que se esperara a que dejara de llorar para pedírsela por favor (...) (Nota #09).

Resulta importante generar reflexión en los niños en momentos que atraviesan su cotidianidad para que transfieran los aprendizajes de las actividades a otras situaciones.

Basados en Zoltek (1997) se consideró que para una buena comunicación se deben pedir y respetar los turnos de quienes hablan con el objetivo de fomentar el respeto:

(...) unos cuantos niños se expresaron sin que les diéramos la palabra, sin embargo, la mayoría que quiso participar alzó la mano (...) (Nota #10).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Lo anterior muestra la dinámica que se llevaba a cabo en ambas primarias en momentos donde se inducía la participación de los niños. No obstante, hubo momentos donde sí se logró, en el caso de la primaria de tiempo completo:

(...) oigan, he estado notando que están alzando la mano, que han estado esperando su turno ¿y saben? Eso me da mucho gusto, los felicito, de verdad) (...) (Nota #10).

De acuerdo con los extractos anteriores, se logra destacar el tejido que se presenta entre valores al momento de generar el desarrollo de alguno. Es notorio que para constituir una buena comunicación se debe de tener empatía y respeto.

Los avances en la escuela integrada, de acuerdo con la profesora, fue notorio:

(...) ya hay más expresión entre ellos y puso de ejemplo a s2, un niño de segundo que se le dificulta mucho la expresión, casi no habla, pero nos hizo entender que hubo avances en él por ejemplo porque una vez abrazó a su nieta, a s3. (Nota #08).

La aplicación del taller fomentando la comunicación fue eficiente, empero, resulta importante construir un sistema de valores que se constituya bajo un carácter holístico, es decir, considerando los valores en conjunto.

Comunicación asertiva

La óptima comunicación solo es posible si se da a través de la comunicación asertiva ya que ésta considera nuestras necesidades y a la vez toma en cuenta al otro. Se expusieron los 3 estilos y al final por inducción se reflexionaron las implicaciones de c/u a través de argumentos breves y preguntas concretas:



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

S4 fue el único que dijo que el dragón, nosotros le dijimos // ¿El dragón?!// la maestra intervino y dijo // ¿cómo el dragón? ¿apoco a ti te gustaría que te obliguen a hacer cosas que tú no quieres? ¿sí? ¿te gustaría que te hicieran eso? // s4 dijo que no como de una manera algo tímida (...) (Nota #07).

En el caso de la primaria integrada llevaron a su propia experiencia los estilos de comunicación identificando las formas en que se podrían presentar.

Algunos niños acusaron a otros porque no eran buenos, porque eran como el oso y el reno ya que siempre peleaban. (Nota #07).

En la primaria de tiempo completo se reconoció una fervorosa preferencia hacia el estilo asertivo:

// ¿Les gustaría que les hablaran como el dragón, el oso o el reno? // ellos dijeron que no (...) “¿Les gustaría ser y hablar como Beny?” ellos dijeron “¡Sí!”, otros gritaron “¡Sí, Beny, Beny!” (Nota #07).

Si bien los resultados detallan cómo hubo identificación y elección de la comunicación asertiva, se deben proporcionar herramientas lingüísticas y de interacción para que se dé un mejor uso de ésta.

Autorregulación emocional

Esta cualidad forma parte de las personas que promueven una comunicación asertiva pues mediante la autorregulación emocional se logra el control de la expresión dado en las relaciones interpersonales de las personas (Villanueva, 2011; Roca, 2003).

Se comenzó con el reconocimiento de las emociones principales y posterior a esto, en la primaria integrada, se produjo reflexión aterrizándolas en vivencias propias:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

S5 intervino y dijo: //Ellos dos (señalando a Alexis y a Mia) son primos, pero siempre se están peleando mucho y terminan pegándose. (Nota #07).

En ambas escuelas de manera satisfactoria hubo un reconocimiento de cada una de las emociones representadas por los demás:

“(...) la mayoría, empezaron a hacer movimientos de temblor con distintas posiciones de manos y en ese momento los otros niños empezaron a gritar “Miedo, tienen miedo” (Nota #07).

En primera instancia, el reconocimiento de cada una de sus emociones fue relevante, sin embargo, se debe trabajar la reflexión de en qué momentos expresar tales emociones y cuáles serían mejores formas de externarlas.

En cuanto a la primaria de tiempo completo por parte de la profesora se reconocieron los avances en cuanto a la expresión de las emociones:

// Yo sí veo avances en los niños, sobre todo me he dado cuenta que expresan más sus emociones, siento que si ha cambiado en ese aspecto. // (Nota #08).

Es contundente la necesidad que se tiene de promover estrategias para edificar una óptima regulación de las emociones en los niños y, a su vez, esto repercutirá en el desarrollo de otros valores, tales como la empatía y el respeto. Consideramos que el primer paso fue la identificación de las emociones, no obstante, se requieren herramientas para que las expresiones de éstas vayan en pro de una excelente convivencia, y no solo eso, sino que les sirva para constituirse como personas conscientes y transformadoras de sus propias emociones.

Discusión de resultados



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

El primer punto a discutir es la elaboración y búsqueda de actividades, la mayoría son propuestas por los psicólogos y desde la perspectiva de éstos, pero ¿Qué hay de los niños? No se les pregunta qué es lo que quieren hacer o cómo les gustaría aprender. Pareciere que les son impuestas las temáticas junto con las actividades. De acuerdo con Schön (1992) tal singularidad que se presentó en la intervención es parte de las zonas indeterminadas encontradas en el contexto de las demandas sociales, es decir, establecimos objetivos y, de acuerdo a eso, se planteó una estructura de trabajo. Sin embargo, el problema surgió en el momento de la aplicación del taller. En ese sentido, sería pertinente que para próximos trabajos se hiciera una mayor exploración sobre las particularidades de cada contexto y población, al igual que una indagación, antes de iniciar con la planeación, acerca de los gustos y actividades que los niños tienen continuamente, para que las sesiones les sean atractivas y el aprendizaje sea concreto.

Otra cuestión a discutir es que se pone en duda la certeza de que los niños pongan en práctica los valores que, a expectativa nuestra, aprendieron durante los talleres vivenciales. Es decir, que practiquen lo aprendido dentro y fuera del contexto escolar con y sin la presencia de un adulto. Esto es difícil porque no se puede estar todo el tiempo detrás de un niño para regular y retroalimentar las acciones que él decida ejecutar. La meta es lograr que los niños tengan una autovaloración y autorregulación de sus emociones y de sus actos para que se logre una mejor convivencia, no sólo dentro del contexto escolar, sino en todos los demás contextos en que se inserte.

En la actividad de empatía los niños expresaron su sentimiento de tristeza debido a que los niños se sienten así porque sus padres, hermanos o amigos no les hacen caso o no juegan con ellos. En primera instancia esto ya representa signos de que no hay cohesión en la comunidad. Asimismo, en esta época en la que la mayoría de padres o cuidadores se dedican por tiempo completo a sus trabajos, y se comprende que al llegar a casa lo único que se



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

busca es descansar, probablemente haya niños que se queden solos en casa y esto es un gran problema pues no hay quienes promuevan el desarrollo integral de los niños. Por consiguiente, se cuestionan los alcances que pueden tener los talleres dirigidos al desarrollo de los valores con relación a los demás procesos psicosociales en los que están inmersos en su cotidianidad. Nosotros consideramos, en acuerdo y petición por nuestros asesores, que debió ser un trabajo en conjunto con los padres de familia pues el contexto familiar de acuerdo con Covadonga (2001) es una de las principales comunidades de afecto que más importancia tienen en la educación pues “contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto” (Covadonga, 2001, p. 85). Con lo anterior, se presenta como una limitante al desarrollo de los valores las problemáticas en este contexto, el que no se trabajen de manera paralela o incluso que se tengan prácticas contraproducentes a los objetivos establecidos en los talleres.

En el transcurso del taller surgieron problemáticas en torno al control del grupo lo cual de momentos limitaban el flujo de las actividades, sin embargo, por mención de nuestros supervisores del trabajo, cuestionamos la idea tradicional del orden en el aula donde se concibe que todos deben estar en silencio, bien sentados y prestando total atención a quien esté a cargo del grupo, llegando al punto donde eso difícilmente iba a ser posible, adaptándonos a una nueva perspectiva de orden, considerando la heterogeneidad que está dentro de las aulas, lo cual alude a que no todos tienen la capacidad de cumplir con lo adscrito al concepto tradicional de orden.

Conclusión

Los valores tienen gran importancia en las relaciones interpersonales de la vida social, ya que son mediadores de cómo es que se establecen las relaciones con los demás, y aunque no es lo único que está de por medio en las interacciones, del mismo modo, se integran aspectos tales como las emociones, personalidad,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

contingencias, etc., y toman lugar para lograr una grata convivencia por parte de todos los implicados. Dicho esto, asumimos como prioritario que se promuevan, que se centren esfuerzos en el desarrollo de éstos, pero no solamente en los niños, sino en la población en general ya que los valores están situados en las prácticas que se llevan a cabo en el día a día dentro y fuera del aula, las cuales pueden presentarse en el transporte público con el respeto y la empatía al ceder un asiento, en las instituciones políticas donde, de no tomar en cuenta los valores, se efectúan procesos burocráticos o de corrupción; en relaciones de amistad, pareja y familiar pues, al no estar mediadas por éstos, terminan siendo disfuncionales. En el tema que nos concierne, de no presentarse los valores en las actividades y tipos de participación que realizan los adultos, en las relaciones entre pares y con los niños, estos últimos se van a apropiarse de modos de participación que observan y aprenden sin contemplar que pueden o no estar permeados por los valores sociales. Siendo más concretos, la falta de comunicación e integración no se presentó solo en los salones de clases, sino que, por palabras de los mismos padres de familia, también describían esa falta de cohesión y comunicación en sus hogares. En concordancia con todo lo anterior, exhortamos a la población y a las disciplinas a quienes les concierne el tema de la educación en valores a que se sientan implicados para producir nuevos modos de relacionarse entre pares, tomando conciencia, en primera instancia, de las repercusiones que tiene en la sociedad el que los valores permeen cada una de las relaciones sociales, y por consiguiente se reflexione sobre estrategias e intervenciones en pro de la buena convivencia.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S. (2005): *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*, Barcelona, Amat. 28-30.
- Beberly, O. (2015). El Sociodrama en el desarrollo de habilidades sociales de niños del segundo grado de primaria. Recuperado en Revista de Investigación y Cultura, vol. 4, 2, 54-61
- Castillo, E., y Rebollo, J. A. (2009). *Expresión y comunicación corporal en educación física*. 104-122
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2015). Dificultades de integración social en el aula: Relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información Psicológica*, (83), 60-68.
- Chepe, A. C., Tomapasca, C. T., y Ladines, L. G. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 115-120.
- Covadonga, M. (2011). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. De *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, (1) 81-113.
- Cuevas, A. (2019). La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vigotsky. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicología escolar e Educação*, 23(1), 284-393.
- Cuevas, A. (s/f). *El desarrollo del niño en el contexto escolar*. 47-63.
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, (19), 1-9.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 1(1), 595-604.

Naval, C. (2005). *Ámbito familiar: confianza y respeto*. 146-162.

Roca, E. (2003). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, Valencia: ACDE Ediciones.

Rojas, Q., y Milagros, V. (2017). *La autoestima*. 5-10

Schön, D. (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. La

formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el

aprendizaje en los profesionales. 17- 32. Paidós.

Sánchez, G. (s/f). La comunicación entre padres e hijos. De *Esperanza para la Familia*, 1-6.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación. UNESCO: Francia

Zolten, K. (1997). La comunicación entre padres e hijos. De *Universidad de Arkansas*, 1-9. Recuperado en <http://parenting-ed.org/wp-content/themes/parenting-ed/files/Spanish-Handouts/School-Age-Handouts/General%20Info/Parent%20Child%20Comunicacion.pdf>

Recibido: 20/4/2020. Acepto:20/6/2020.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autores e contacto

Juan Mauricio Jiménez Santamaría

Estudiante de la carrera de Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Con constancia de asistencia al "4.º Coloquio de investigación estudiantil: Una mirada desde la psicología Cultural". Constancia de asistencia al Curso "¿Y Después del cambio que...? Creatividad para la transformación social... y construcción del proyecto de vida, en las condiciones histórico culturales de una transformación del gobierno en México". E-mail: mauricio.jimenez07.04.13@gmail.com

Ana Karen Silvestre Dávila

Estudiante de la carrera de Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Con constancia de asistencia al coloquio "Aplicando la Ciencia Psicológica a la realidad cotidiana alrededor del mundo". Constancia de asistencia al "Microtaller: Sentimientos". E-mail: karenana1608@gmail.com

Adrián Cuevas Jiménez

Licenciatura en Psicología por la UNAM, Maestría y Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología UNAM Campus Iztacala UNAM. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com

María Antonieta Covarrubias Terán

Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com