



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

Vol XXIV, número 1, jan-jun, 2020, pág. 56-80.

FOMENTANDO EL RESPETO Y LA INTEGRACIÓN EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UN TALLER VIVENCIAL

Lesly Viridiana Contreras Martínez
Gisela Fernanda Pérez Vergara
Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán

Resumen: La integración grupal está relacionada con el respeto, el cual funge como un valor humano que implica el reconocimiento y aceptación de uno mismo y del otro como cada quien es, y se manifiesta en buen trato con quienes se interactúa en el medio. Es importante una integración con respeto en el aula para un clima agradable y de convivencia sana entre los alumnos, que permita su desarrollo socioemocional. El objetivo general de este trabajo fue que los niños de segundo grado de primaria sintieran la importancia de la integración y el respeto y avanzaran en asumirlos en sus interacciones escolares y de vida diaria. Con base en ambas cuestiones, detectadas como necesidades escolares de esos niños, se diseñó e implementó un taller vivencial con actividades incluyentes y proactivas basadas en una trama infantil atractiva. El análisis cualitativo del proceso mostró resultados favorables al objetivo; los niños avanzaron en asumirse como grupo y en colaborar entre ellos, esforzándose en la expresión de sus ideas y emociones; empezaron a verse a sí mismos en sus gustos y habilidades y a participar en las soluciones de algunos problemas de grupo, con ayuda o por sí solos.

Palabras claves: integración escolar, respeto, psicología educativa, educación integral, talleres.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

**PROMOTING RESPECT AND INTEGRATION IN CHILDREN OF
THE SECOND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL THROUGH A
LIVING WORKSHOP**

Abstract: Group integration is related to respect, which works as a human value that implies the recognition and acceptance of oneself and of the other as each other, and is manifested in good treatment with those who interact in the environment. Integration with respect in the classroom is important for a pleasant climate and healthy coexistence among students, which allows their socio-emotional development. The general objective of this work was for the second grade elementary school children to feel the importance of integration and respect and to advance in assuming them in their daily life and school interactions. Based on both issues, detected as the school needs of these children, an experiential workshop was designed and implemented with inclusive and proactive activities based on an attractive children's plot. The qualitative analysis of the selected process results favorable to the objective; the children advanced in assuming themselves as a group and collaborating with each other, striving to express their ideas and emotions; begin to verse yourself on your tastes and abilities and participate in solutions to some group problems, with help or on your own.

Keywords: school integration, respect, educational psychology, integral education, workshops

Introducción

La educación, que en general alude al proceso de socialización de los individuos para constituirse en miembros de su grupo social, es tan antigua como el mismo hombre, pues desde que éste apareció necesitó cuidar y formar a sus descendientes hasta que pudieran valerse por sí mismos como integrantes



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

de la agrupación; es con esta idea que surgió el término “educación” (Sarramona, 1989).

Desde luego, en aquellos tiempos de inicios de la humanidad, ese proceso de socialización de los nuevos integrantes ocurrió únicamente de manera informal, dentro de las mismas actividades y prácticas cotidianas que se realizaban en esas agrupaciones. Sin embargo, con el paso de los siglos las sociedades se complejizaron con la transformación de las fuerzas productivas y la consecuente exigencia de nuevas habilidades, así como con la acumulación de experiencias y conocimientos, de manera que ya no fue suficiente la socialización sólo a través las actividades cotidianas, generando así la necesidad de una educación más formalizada y organizada, hasta llegar a la sistematización rigurosa de la educación escolar.

El proceso educativo no se reduce a la adquisición o ampliación de conocimientos, pues se trata de un proceso de apropiación, por parte del individuo, de habilidades, creencias, técnicas, conocimientos, lenguajes, normas, modos de actuar, etc., es decir, de la cultura del contexto histórico social en que se desarrolla; y esa asimilación sólo sucede por la participación en las actividades y prácticas establecidas en dicho contexto y a través de la interacción social con quienes le rodean; por eso se considera que la educación es el modo humano de desarrollo (Esteban, 2008).

Desde el momento en que se instituyó la educación escolar, han confluído ambas modalidades, la informal que ocurre en toda interacción con el medio, y la formalizada que se expresa en su máxima sistematización en la institución escolar.

A la educación escolar se le asigna un papel orientado a la formación integral de la persona y al progreso de la sociedad, cuyo logro requiere sustentarse en la formación de valores acordes a esas perspectivas. A nivel internacional la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1987) plantea como meta de la educación “el logro de un desarrollo humano que permita a las personas satisfacer sus necesidades (económicas, sociales, de diversidad



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

cultural y de un medio ambiente sano), sin poner en riesgo la satisfacción de estas por parte de las generaciones futuras” (Resolución 66/288).

En el caso de México, en el artículo 3° de la Constitución se establece a la educación como un derecho para todos y todas, con carácter laico y gratuito, formulando como postulados del sistema educativo el desarrollo armónico de todas las facultades de ser humano, fomentando el respeto a los derechos humanos, la conciencia solidaria, la libertad y la justicia. Asimismo, de manera más específica, en la Reforma Educativa del sexenio gubernamental 2012-2018, el organismo encargado de la educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP), consideró como una necesidad el establecimiento de una educación integral, que tuviera en cuenta, en el nivel básico, la formación en competencias socioemocionales, para la conformación de ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México y que tengan un constante desarrollo personal y social. Se formuló un planteamiento dialógico del aprendizaje, asumiendo una educación transformadora que contribuya a un futuro sostenible para todos, a través de incluir aspectos cognitivos, emocionales y éticos, estableciendo un programa de educación socioemocional (SEP, 2017).

En este quehacer educativo tienen un papel importante distintos profesionales, entre los que se encuentra el psicólogo, quien interviene con fundamento en los principios del desarrollo humano que constituyen el objeto de estudio de su profesión.

En la inserción en el ámbito educativo para contribuir, como parte del desarrollo del escolar, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, este profesional diseña metodologías, herramientas y técnicas, procedimientos y recursos para hacer más eficiente el hecho educativo (Guzmán, 2005). El papel del psicólogo educativo implica fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes, tanto en los aspectos psicomotriz, intelectual, social, y afectivo-emocional, como en los tres agentes principales del sistema educativo que son:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

alumnos, padres y profesores. Sus modos de actuación tienen que ver con diagnóstico y evaluación del desarrollo, la planeación e implementación de estrategias de intervención, así como la orientación, promoción e investigación del desarrollo de los sujetos de educación (Delgado, Pérez y Cortés, 2015).

Las estrategias y procedimientos específicos de intervención para el desarrollo integral del escolar, requieren considerar, como cuestión fundamental, el nivel de desarrollo en relación con la edad de los escolares. En ese sentido, con respecto a los niños que inician los primeros grados de educación primaria, puede haber distintas necesidades que atender para su desarrollo, entre las que se encuentran la integración grupal y la convivencia en las interacciones a través del respeto.

La integración es un proceso dinámico que implica la participación de todos los integrantes de un grupo, en todas las actividades que en el mismo se consideran y con base en la igualdad de todos y reconociendo las diferencias personales. Asimismo, el grupo es un conjunto de individuos que se relacionan entre sí, con cierta interdependencia, para lograr un objetivo común, asumiendo que juntos pueden lograrlo mejor que de manera individual.

Del Río (citado en Escorcia y Gutiérrez, 2009) plantea que el aprendizaje, de ser una experiencia individual, se convierte en un proceso social, donde los otros pueden ser agentes de desarrollo. Estos aspectos resultan importantes para la educación en general, e imprescindibles para el aprendizaje cooperativo en particular, en tanto que este está dinamizado por las intermediaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante. Todo esto fundamenta la importancia de trabajar la integración participativa al grupo, ya que para el estudiante una buena integración grupal le proporcionará un sentido de alegría y motivación al momento de realizar cualquier actividad, no solo en el terreno académico sino también en el social, además elevará su sentido de pertenencia al grupo, logrando con ello la aceptación personal, elevación de su autoestima y por ende la aceptación por los demás miembros.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Los problemas que llegan a surgir en el trabajo de grupo pueden ser debidos a las actitudes negativas de los participantes o a su falta de habilidad para el trabajo como equipo. Para el docente es muy fácil encontrar estas problemáticas, aunque para los alumnos es más difícil ver en sí mismos esas diferencias y más difícil aceptarlas. Para evitar estas actitudes de rechazo entre los miembros del grupo, y propiciar en ellos la integración del grupo como tal, es recomendable dar un giro en las relaciones interpersonales, de los papeles inmersos en el grupo, siendo así de gran importancia estrechar más las relaciones docente-alumno y la convivencia con todos los miembros del grupo, para así poder lograr que vayan desapareciendo las diferencias y actitudes hacia los mismos con el paso del tiempo y con el buen manejo del grupo por parte del docente como guía (Vega, 2012).

La integración grupal está muy relacionada con el respeto, porque éste es un valor humano que implica el reconocimiento y aceptación de uno mismo y del otro como cada quien es, y que se manifiesta en un buen trato con quienes se interactúa en el medio, es decir, con palabras y actitudes que enaltezcan la dignidad y condición humana.

En el ámbito educativo el respeto propicia un clima agradable y de convivencia sana entre los escolares y de ellos con los demás actores en ese medio, de modo que su formación implica una ardua tarea para el maestro que, como parte medular en este proceso, debe considerar una actitud amigable, flexible, lejos del autoritarismo, que promueva la unión de sus alumnos, a través del cumplimiento de reglas y del ejemplo.

El valor del respeto, según Kohlberg (citado en Uranga, Rentería y Gonzáles, 2016) hace referencia a una actitud moral por la que se aprecia la dignidad de una persona y se considera su libertad para comportarse tal cual es, de acuerdo con su voluntad, intereses y opiniones, sin tratar de imponer una determinada forma de ser y de pensar. Según Vygotsky (citado en Uranga, Rentería y González, 2016) su formación no sucede en la soledad individual sino en la interacción social con compañeros y adultos con más experiencia,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

como un medio eficaz y principal del desarrollo moral e intelectual, de acuerdo al contexto sociocultural de participación.

Desde la temprana infancia, cada persona, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos previos y desarrollo cognitivo, construye un sentido propio de los valores. Así, aunque a todos se enseñe que el respeto es algo deseable, y aunque todos lo acepten como cierto, la interpretación que se haga de este valor, el sentido personal será diferente para cada persona. De esta manera es importante reforzar los valores que se aprenden en casa al llegar a la escuela primaria, y de la misma manera reforzar en casa los valores que se adquieren en la escuela (Kohlberg, citado en Uranga, Rentería y Gonzáles, 2016). No sólo se trata de poner en práctica buenas actitudes por parte del maestro y fomentarlas en los alumnos, sino también ser capaz de construir e implementar estrategias, técnicas y dinámicas acordes a la situación problema que enfrenta su grupo.

Tomando en consideración lo anterior, el presente trabajo estuvo centrado en el desarrollo de estos elementos importantes (integración grupal y respeto) como cuestiones necesarias en el desarrollo socioemocional y para la convivencia sana en la participación y en interacción de niños escolares. Así, el objetivo general que se planteó fue que los niños de segundo grado de primaria comprendieran y sintieran la importancia del respeto y la integración y comenzaran a asumirlos en sus interacciones escolares y de su vida diaria.

Metodología

Contextualización de la intervención

El trabajo de intervención se llevó a cabo en dos escuelas primarias ubicadas en el Municipio de Tlalnepantla, que es uno de los 125 municipios del Estado de México, ubicado al norte de la Ciudad de México, uno de los más industrializados y con una gran actividad económica en servicios y comercios a



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

nivel nacional. Una de las escuelas era integrada¹, conformada por tres profesoras y un director, donde cada profesora atendía a dos grados en el mismo grupo; la población escolar total era alrededor de 65 alumnos y solo contaba con el turno matutino (8 a.m. a 12.30 p.m.). La otra escuela era de tiempo completo (8 a.m. a 4 p.m), con una población de alrededor de 250 alumnos, distribuidos en los 6 grados y subgrupos en cada grado; en esta escuela se proporcionaba el desayuno y comida, y era atendida por una directora y alrededor de 25 docentes entre titulares de grupo, inglés, educación física, computación y danza

Ambas escuelas contaban con apoyos institucionales externos, tanto de la administración municipal como del servicio de profesionales de psicología, odontología, enfermería y biología, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Población

Participaron 30 niños entre 6 y 7 años de edad que cursaban el segundo grado de primaria, 26 correspondientes a la escuela de tiempo completo y 4 a la escuela integrada.

Fases del trabajo

Fase 1: Detección de necesidades

Una de las funciones del psicólogo educativo tiene que ver con el empleo de las herramientas teórico-metodológicas de la psicología para el conocimiento y comprensión de las condiciones, necesidades y problemáticas de la población a

¹ La escuela integrada es un tipo de sistema escolarizado en donde más de un grado se unen en un solo grupo que es atendido por solo un profesor; esta situación es debido a la escasa población de alumnos, principalmente en escenarios marginales, por lo que normalmente se encuentran en zonas marginales o rurales.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

intervenir (Guzmán, 2005). En ese sentido, para la intervención del psicólogo en el escenario escolar se requiere una detección de necesidades. Se realizaron dos sesiones de observación participante en cada primaria, así como una entrevista a las profesoras de cada grupo, con el fin de detectar necesidades en esos grupos; se detectaron como necesidades primordiales el respeto y la integración grupal. Como parte de esos temas principales se consideraron como temas más específicos: autoestima, inclusión, respeto y cuidado de los seres vivos, cooperación y solución de conflictos.

Fase 2: Planeación

Otra de las labores del psicólogo educativo es diseñar estrategias o propuestas de intervención educativas adaptadas a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto (Delgado, Pérez y Cortés, 2014). La estrategia consistió en un taller vivencial, que implica el co-aprendizaje motivado, donde los participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias. Con base a las necesidades detectadas, integración y respeto, se diseñó el taller en un total de 12 sesiones, cada una con duración de 90 minutos y estructuración en: objetivo específico, subtemas, dinámicas y actividades para lograrlo, material de apoyo, distribución del tiempo, cierre emotivo y criterios de evaluación. Los subtemas que se englobaron fueron: autoestima, inclusión, respeto y cuidado de los seres vivos, cooperación y solución de conflictos, responsabilidad, comunicación, emociones y respeto; para cada sesión del taller, se planeó y se desarrollaron actividades lúdicas relacionadas a la temática de interés para los niños.

El carácter vivencial del taller implicó su diseño conforme a una trama "*Monstruos de Pensilvania*", disponiendo las condiciones para que los niños se situaran en ese contexto, se interesaran en formar parte de esa comunidad y convertirse en "buenos monstruos"; la temática se decidió a partir de las observaciones previas, donde comentarios de los niños sobre sus gustos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

personales coincidieron que les parecía entretenido y divertido tratar con seres irreales, grandes y de colores diferentes para lo cual se propuso adquirir las cualidades de este “buen monstruo” que se pretendía formar. Esta estrategia psicopedagógica se estructuró con dinámicas y actividades lúdicas y vivenciales para lograr un sentido e implicación emotiva en los niños, que permitiera la apropiación personal de los contenidos.

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 consistió en la elaboración de un sociodrama centrado en la comunicación padres-hijos.

Fase 3: Aplicación de la estrategia de intervención

En convenio con las 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 administrativas y de interrupción de fin de año, la intervención se discontinuó por dos meses, aplicando 6 sesiones durante el primer momento en ambas escuelas y en el segundo sólo 3 sesiones en la de tiempo completo y 4 en la integrada.

Evaluación

Los avances del trabajo se fueron evaluando continuamente, analizando lo que ocurría en cada sesión a partir del objetivo específico formulado, tanto con respecto a los escolares como en el quehacer e implicación de las conductoras del taller, elaborando al final de cada sesión la nota de campo respectiva.



Resultados

La construcción de la información se orientó por una metodología cualitativa, que implicó un análisis del proceso de apropiación, por parte de los niños, en cuestiones de integración y respeto a lo largo del taller, teniendo en cuenta los objetivos planteados, tanto general como específicos. Se consideró la implicación de los niños en las actividades y dinámicas implementadas y la manera en que lo hacían, en una y otra escuela, analizando el grado de interiorización de esos valores y su expresión práctica en sus relaciones dentro y fuera del aula.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las observaciones, valoraciones y comentarios de las profesoras titulares de los grupos y de los padres de familia sobre el desarrollo de los niños en esos valores; los datos y evaluación de los avances se registraron de manera continua a través de notas de campo. Los resultados se organizan en 4 categorías, generadas en el análisis de la información durante la implementación del trabajo de intervención en la formación de los valores de integración y respeto, las cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.- Categorías del desarrollo a partir de las cuales se organizan los resultados.

| Integración y respeto | |
|---|---|
| Participación conjunta | Participación e implicación con los otros a través de actividades cooperativas, trabajo en equipo y otras inserciones sociales de los niños. |
| Conocimiento, aceptación y cuidado de sí mismo y de otros | Distinguir y aceptar las características propias y de los demás, asumiendo tareas de responsabilidad, cuidado de sí mismo y de la naturaleza. |
| Interacción positiva | Relación apropiada de colaboración, respeto y resolución conjunta de conflictos. |
| Expresión de emociones | Identificación y expresión de emociones en la interacción de inclusión social. |



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

1. Participación conjunta

Se crearon actividades y dinámicas que, acorde al planteamiento de Vygotsky (citado en Uranga, Rentería y Gonzáles, 2017) de que el desarrollo del niño no sucede en la soledad individual sino en la interacción social con compañeros y adultos con más experiencia, y considerando que el otro “experto” puede ser un igual, permitieron que los niños fueran sintiendo la importancia de implicarse con los demás, como lo muestran, por ejemplo, las expresiones en actividades que inducían la necesidad de interactuar para realizar una tarea: “Yo voy a empezar por la parte de arriba del castillo, tu empieza por el lago” o “Toma tu cinco estrellas y dame cinco sopas” (Nota de campo 4)

Asimismo, ante actividades que implicaban superar obstáculos individuales y conjuntos, y con la dirección y motivación permanente de las coordinadoras que generaba un ambiente agradable de participación, las expresiones emotivas de los niños como, “tú puedes”, “adelante”, “sigue”, “corre”, “sí se puede” (nota de campo 7).

En la actitud e implicación en el trabajo en equipo se observaron avances, aunque en grado diferente según la escuela de procedencia; así, en la escuela integrada, donde el grupo era pequeño (cuatro o a veces tres niños), se lograba más acercamiento entre pares y en conjunto, así como más implicación y coordinación por las responsables, mientras en la escuela de tiempo completo eso implicó un poco más de dificultad por mayor número de niños en el grupo.

En la escuela integrada, la profesora comentó que el trabajo de forma grupal con los niños había mejorado, esto se podía observar a la hora de participar en la clase y la repartición de los materiales, ya que antes los niños solían pelear por ellos; de igual manera, la integración de los niños en actividades a la hora del recreo se pudo observar una mejora ya que ahora podían concretar juegos con una mayor facilidad de diálogo y de organización con los demás, sin hacer distinciones en comparación al inicio del taller.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Así mismo, en la implicación con los otros y aceptación inclusiva, se avanzó en ambas escuelas, pues al finalizar el taller se mostraban con una actitud más recíproca con sus compañeros a la hora de hacer actividades, tanto académicas como de recreación; se pudo observar cómo los infantes fueron modificando la manera en cómo expresaban sus ideas, de más compañerismo y adoptando formas más integrales de trabajar, aunque en forma más notoria en la escuela integrada.

En ambas escuelas, la participación conjunta y la implicación con los otros era una cuestión que preocupaba, en un inicio, tanto a los padres y profesoras como a las coordinadoras, como se manifestaba en a sus comentarios y nuestras observaciones. Sin embargo, las profesoras de ambas escuelas comentaron que, a partir de la intervención se fue facilitando el trabajo con el grupo: los niños participaban con mayor frecuencia, por voluntad propia y se podía observar que poco a poco los menores iban adoptando estas cualidades y expresándose en distintos contextos. Sobre todo, en los niños de la escuela integrada se fueron observando los cambios, ya que comenzaban a dialogar con sus compañeros y a participar de una manera fluida, cosa que al principio no sucedía.

Podemos decir que, durante el monitoreo, el almuerzo y el recreo, donde las coordinadoras se involucraron de manera más cercana con los niños, observaron una mayor implicación de los actores; de acuerdo a Alcántara (2011), en un grupo se debe destacar tanto la implicación del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, como la de sus compañeros y del docente como guía y mediador que organiza y atiende las capacidades y necesidades del alumnado de su grupo.

A pesar de que se logró observar cambios en ambas sedes, se llegó a la conclusión de que se debe de seguir trabajando constantemente con los infantes, actuando como mediadores hasta que logren ser autónomos en cuestiones de relacionarse con el otro y así disfrutar de una sana convivencia,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

asimismo incentivando un diálogo constante para desarrollar sus habilidades y logren apropiarse del valor o tema que se esté trabajando. En conclusión, el trabajo que fue posible hacer en el taller ayudó al avance en la implicación grupal de los niños, aunque hace falta más labor para continuar en este cometido, en donde los docentes pueden hacer mucho si lo tienen en cuenta durante todo su trabajo docente, a diferencia de un trabajo como intervención desde fuera y por un tiempo limitado, como fue el caso de este taller.

2. Conocimiento, aceptación y cuidado de sí mismo y de otros

Alrededor de los 8 años, los niños comienzan a desarrollar su autoconcepto, o por decirlo de otra manera, aprenden a ver las diferencias entre sí mismos y los demás, así como a configurar su imagen personal, esto es a través de sus diferentes contextos de práctica; mediante la comparación con sus iguales, van estableciendo juicios sobre sus propias capacidades. Asimismo, tanto el autoestima como el autoconcepto, permiten que los niños tengan la capacidad de establecer relaciones sociales de manera saludable y equilibrada, resultando así, que sus vivencias con los demás sean agradables (Miranda, s/f)

Se realizaron actividades y dinámicas con los niños, pretendiendo que a través de ellas pudieran identificar sus fortalezas personales y compartirlas con sus compañeros, en aras de fomentar que se interesaran y respetaran tanto las cualidades y gustos propios como los ajenos; en esa labor se esperaba también fortalecer su confianza y sentimiento de capacidad para llevar a cabo tareas acordes a sus aptitudes, gustos e intereses, hacia la asunción y proyección de una imagen segura de sí mismos.

Los niños de ambas escuelas mostraron algunos avances en las actividades programadas dentro del taller y en manifestaciones informales fuera del mismo, como lo muestran expresiones de explicitación de gustos “me gusta jugar con mis compañeros a ladrones y policías” “me gusta las clases de la maestra” (observación en la interacción informal en monitoreo), también



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

compartieron sobre qué les gusta hacer en su tiempo libre (jugar fútbol, videojuegos, ayudar a sus mamás, etc.), lo que les gusta o no comer, lo que no les gusta en clases (regaños, que sus compañeros no les hagan caso, etc.). A partir de lo anterior, lo niños pudieron también darse cuenta de, y conocer, los gustos e intereses de los demás; en interacciones informales hicieron expresiones en la vinculación con algunas actividades libres, asumiendo y manifestando sus gustos y preferencias en su toma de decisiones, como “¡No! Yo ya no quiero jugar a eso, me aburre” u “Oh! es cierto... a mí también me gustan los videojuegos, yo juego con mi hermana” (observación informal en situación de recreo).

De igual manera, se obtuvieron algunos avances en la sensibilización en torno al respeto y cuidado de la naturaleza; por medio de dinámicas y actividades divertidas dentro de la trama del taller, procurando que en esa emotividad se apropiaran de algunos conocimientos y acciones sobre su entorno, se indujo a respetarlo y a la responsabilidad consigo mismo, con los demás y con el medio. Desde luego, lo que se logró en esta categoría está lejos de ser el suficiente, pero fue significativo y fructífero como un inicio para este nivel de desarrollo de los niños. También aquí los docentes tienen muchas posibilidades de logro si lo consideran a lo largo de todas sus actividades académicas e informales de interacción con sus alumnos.

Una actividad significativa y emotiva en la especificidad de estas formaciones consistió en la elaboración por parte de los niños de un títere, que implicó la coordinación para la manipulación e interacción, propiciando diálogos, ideas y actitudes de orientación y fomento a la implicación de relación y respeto; asimismo, luego de lograr un sentimiento y cercanía emotiva con esta construcción colectiva del títere, se indujo a la tarea de turnarse en los días para responsabilizarse del mismo. Esta situación constituyó una fuente, además de responsabilidad, de unión entre los niños, ya que coincidían en el interés y aprecio que le otorgaban a la que consideraban su



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

“obras de arte”. En la primaria de tiempo completo la organización de esta actividad implicó que los niños se quedaron con sus propios títeres, y por comentarios de la profesora titular del grupo se tuvo conocimiento de que los niños continuaron cuidando y trayendo a la escuela su títere días posteriores al taller para jugar con sus compañeros, señalando que no querían “dejarlos solos” y debían cuidarlos, que se emocionaban al jugar con ellos en el recreo y con sus compañeros, expresando frases como: “Sí, lo cuidé diario, hasta lo traía en la mochila a la escuela” o “Le daba de comer, lo bañaba y jugábamos con mi perro” (comentario informal de la maestra al inicio de la sesión).

En suma, en ambas escuelas se observó cierto sentido de responsabilidad y respeto en los niños, tanto de sí mismo como hacia los otros, en distintos escenarios de participación (salón de clases, recreo, monitoreo, comentarios de la profesora), aunque con algunas diferencias de acuerdo a las particularidades de cada escuela. Así, en la escuela integrada, por el reducido número de niños, los acuerdos y expresiones fueron más ágiles e integrales, no sólo entre ellos sino también con los del segundo grado, con quienes conformaban grupo integrado; se implicaban en la organización, intercambio de materiales, observancia de normas en diálogos y la participación. Mientras que en la escuela de tiempo completo, con grupo más numeroso, se percibió un avance medio en torno al respeto por el otro, pues a veces se les dificultaba observar las normas de participación y comunicación, y ante algunos desacuerdos mostrando acciones de molestia como pellizcar, empujar, alzar la voz, aunque también era indicador positivo aquí, la inclinación a disculparse y autorregularse en sus acciones.

3. Interacción positiva

Es muy importante en el desarrollo socioemocional del niño una relación positiva con los demás; según Vaello (2011, citado en Jaime, 2018), aunque no siempre los conflictos pueden evitarse o preverse, sí se pueden fomentar las condiciones necesarias para que sea más improbable que se den, y en el caso de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

que surjan, considerarlos como situaciones para obtener enseñanzas. Para ello los centros educativos deben, a la vez que enseñar los contenidos, trabajar de forma transversal aquellos aspectos que se dan en el día a día de la convivencia de los niños para que se desarrollen como personas.

Al principio, en general se observaban en ambas escuelas actitudes individualistas, sin observancia de las formas de convivencia e incluso con frecuencia maneras agresivas de relación. Sin embargo, a medida que se fue desarrollando la intervención se fue avanzando en la transformación de esta situación. En la escuela integrada, por la cantidad reducida de niños en el grupo, fue más notorio el logro, pues permitía mayor participación, coordinación y aprovechamiento del tiempo asignado; los niños lograron conocimiento amplio de sí mismos y de los otros, conocer y asumir las normas apropiadas de relación y comunicación, todo lo cual propició avanzar también en el desarrollo de la empatía; aunque esto fue patente en el escenario espacio-temporal del taller, se logró un grado de extrapolación a otros ámbitos, por ejemplo, la docente comentaba que en clase había una mejor relación entre niñas y niños, ya que los niños ya no se molestaban con comentarios burlones y ahora se compartían con más frecuencia los materiales escolares, cosa que al principio celaban con gran fuerza.

Con respecto a la escuela de tiempo completo se mejoró la interacción entre los niños; del inicio con interacciones negativas y hasta actitudes agresivas, se avanzó a relaciones de más cordialidad, con observancia de las normas de comunicación y convivencia, así como implicación en la solución de problemáticas con ayuda de un mediador (las coordinadoras o la docente). Al respecto, al solicitar a la docente su valoración, ella señalaba: "Si, si hubo cambios en general, claro que quedan ciertos casos, como A y B pero esos yo reconozco que son casos especiales no fáciles de tratar, se les está instruyendo para que los atiendan personalmente en terapia con sus problemas del control



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

de la ira, pero en general los niños ya no se avientan las cosas y puedo ver que juegan ya entre todos, antes eso no pasada” (Nota de campo 11).

En el escenario del recreo, que implicaba la interacción espontánea y no formalmente dirigida, fue donde se pudo observar de mejor manera, en ambas escuelas, el sentido de la interacción positiva de los niños, recreando un espacio de convivencia sana y respetable entre ellos, incluyente con respecto a la situación de géneros, con diálogos amistosos en los que era frecuente escuchar expresiones como: “sí, tienes que atrapar la pelota mientras esté en el aire” o “Sí, ¡corre, ven!” “en, vamos con fulana y la invitamos” (Nota de campo 10).

Las cuestiones vivenciales referentes al respeto y la convivencia positiva siempre dieron mejores resultados cuando se realizaban de forma empírica y atractiva para los niños, por ejemplo con juegos o canciones, pues así se posibilitaba que vivenciaran y se implicaran con emotividad en torno a las actividades, tanto con acciones como discursivamente. En la escuela de tiempo completo sus discursos se distinguían por frases como: “Te faltó decir por favor” o “Ah, sí cierto, por favor me prestas un color verde” (Nota de campo 4). Desde la temprana infancia, cada persona, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos previos y desarrollo cognitivo, construye un sentido propio de los valores. (Uranga, Rentería y Gonzáles, 2017).

Es preciso seguir trabajando en esta esfera específica del desarrollo de los niños, para avanzar más en cuestiones de autorregulación, principalmente en la escuela de tiempo completo, fomentando el compañerismo, la empatía y la solidaridad como cuestiones puntuales.

4. Expresión de emociones

Las observaciones iniciales de las interacciones de los niños, así como los comentarios de maestras de los grupos de ambas escuelas y de los padres,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

daban cuenta de la necesidad de abordar las emociones. Así, desde el inicio de la intervención se procuró crear una sensibilización a través de dinámicas y recursos vivenciales que se integraban en la conformación de ambientes atractivos y agradables que generaran una implicación motivada en torno a la participación de todos como individuos en situación grupal. De acuerdo con Del Río (citado en Escorcía y Gutiérrez, 2009) se asumió que el aprendizaje, de ser una experiencia individual, se convierte en un proceso social, por ello la relevancia de las dinámicas y actividades vivenciales, favorecedoras de la apropiación de contenidos y formación de sentidos personales donde la cuestión emotiva es muy importante.

De manera más específica se abordó, vivencialmente y en ambiente de confianza, aprender a reconocer, valorar y expresar las diferentes emociones a través de distintas estrategias, por ejemplo la de considerar que las emociones (tristeza, alegría, preocupación, amistad, miedo) asumieran papeles de personajes, que propiciaba que los niños identificaran sus emociones y las compartieran con los otros, generando la participación amplia y el avance en la apropiación del contenido, así, por ejemplo, un niño expresó sentirse triste cuando su perro murió, una niña que se siente alegre cada vez que sus papás la llevaron al cine, otro cuando su mamá lo regaña siente miedo. Cada niño escuchó con atención las experiencias de los demás.

Es muy importante la identificación de emociones por los niños, así como su expresión a través del cuerpo y con palabras; el reconocimiento de emociones como tristeza, alegría, enojo o miedo ayuda a comprenderse a sí mismo y a los demás, lo que también contribuye a mejores relaciones con los otros; la forma como se actúa influye en la convivencia, por lo que es esencial que se haga de una manera asertiva (expresarse con respeto y cuidado para no lastimar al otro) para construir una relación positiva, de la misma manera tenemos que escuchar a los demás de manera respetuosa (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2019).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Así pues, en los momentos de terminación de la intervención, los niños habían avanzado en asumirse como grupo y a colaborar entre ellos, aprendiendo a expresar su opinión y sentires, y a escuchar y considerar también las opiniones y emociones de los demás; fue claro, como extensión de lo avanzado en el taller, la situación de recreo, donde acordaban entre varios el juego a jugar, levantaban la mano para participar y escuchaban con respeto y atención al que hablaba, expresaban qué les gustaba o no en el juego o en la relación.

Una síntesis apreciativa de las avances de la intervención en cada una de las cuatro categorías que se construyeron para dar cuenta y organizar los resultados, en cada una de ambas instituciones, se presenta en la tabla 2. La escala asume el nivel de apropiación alcanzado por los niños como grupo, dentro de la especificación de tres niveles: “bajo”, “medio”, “alto”. La apreciación se basa en los avances antes abordados, que a su vez se sustentaron en las observaciones permanentes registradas en notas de campo por las coordinadoras y considerando los distintos escenarios (El taller, el recreo, el monitoreo en clases, almuerzo en la escuela de tiempo completo), así como en valoraciones y comentarios de las maestras titulares de los grupos y de algunos padres.

Tabla 2. Nivel de avance por categoría y por escuela

| Escuela/nivel de avance por categoría | 1.Participación conjunta | 2.Conocimiento, aceptación y cuidado de sí mismo y de otros | 3.Interacción positiva | 4. Expresión de emociones |
|---------------------------------------|--------------------------|---|------------------------|---------------------------|
| Integrada | Alta | Alta | Alta | Alta |
| Tiempo completo | Media | Alta | Media | Baja |

Como se puede observar, en la escuela integrada se logró mayor avance en el cumplimiento del objetivo de la intervención, expresado en la valoración alta en las cuatro categorías. Se puede asumir que la situación reducida del grupo en esta escuela tuvo mucho que ver, pues eso permitió terminar



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

completamente cada sesión, una organización y dirección apropiadas de las interacciones y participaciones, así como la implicación de todos los participantes y la atención personalizada. De acuerdo con Joy Crosby (1996), la educación en grupos reducidos alienta al alumno a tener un aprendizaje activo promoviendo las habilidades y capacidades, posibilita la comunicación fluida, la identificación de las tareas prioritarias, la distribución del tiempo y la práctica de las habilidades interpersonales, esto explicaría la gran implicación que tuvieron los infantes a lo largo del taller y por ende los resultados constantes.

Así mismo, la situación contextual de esta escuela permitió un abordaje más profundo y cercano con su comunidad, así como con su personal: director, maestras, intendencia y alumnos en general, con lazos estrechos de comunicación y confianza, permitiendo, en ocasiones, realizar actividades extras que contribuyeron a profundizar temas, aclarar dudas o sugerencias, etc., tanto de manera formal como en la informalidad cotidiana.

Asimismo, el trabajo con los tutores de los infantes fue más cercano e individualizado, ayudando a percibir y trabajar las deficiencias encontradas en cada uno de los menores; el diálogo con los padres se podía dar de una forma más fluida.

Mientras que en la escuela de tiempo completo se vivieron algunas interferencias y situaciones que repercutieron en los resultados. Algo importante fue la cantidad relativamente grande del grupo; asimismo la interferencia de una parte del tiempo del desayuno con el del taller, o la de algunas actividades de la maestra que se extendían en el tiempo. También una menor disposición de los padres a implicarse en actividades para sus hijos en la escuela; su inserción laboral era una justificante reiterada. Pero a pesar de estos inconvenientes los resultados merecen el reconocimiento al esfuerzo realizado.

Conclusiones



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Los resultados logrados en el trabajo fueron vistos gradualmente en el comportamiento y la forma de interacción de los infantes, tanto en el taller vivencial como en los diferentes contextos en los que participan los niños. Este trabajo se vivió y asumió como un gran reto por las coordinadoras del taller; desde un inicio, se trató de que las actividades y dinámicas a considerar estuvieran basadas en una perspectiva infantil, principalmente con la finalidad de atraer la atención, el gusto e implicación interesada de los niños; desde ahí la inclusión y creación de recursos dinámicos y activos organizados para su implementación hacia el logro del objetivo planteado, estructurando así la estrategia de “taller vivencial”. Los avances que fue posible lograr, dan cuenta de que esta estrategia fue pertinente a esos efectos, en orientación a la integración de grupo con una relación apropiada de respeto y comunicación positiva, para la convivencia sana y desarrollo socioemocional de los niños de la intervención.

La convivencia constante con los niños de este nivel y los actores educativos cercanos a ellos brindó oportunidades y significó desafíos a las coordinadoras para seguir indagando en las problemáticas inmersas en el desarrollo de los niños, para continuar ampliando nuestras herramientas pedagógicas para planear más acertadamente las actividades referentes a los temas y así aportar a su desarrollo.

Uno de los retos más destacables de este trabajo, es la cuestión de la conceptualización del “juego” en las actividades didácticas, ya que suele tener una concepción negativa en las escuelas, desviando la atención de todas las virtudes u oportunidades de la misma; de manera muy similar nos vimos enfrentadas a la mediación del “control de grupo” ya que nuestras ideas usualmente no correspondían a las de la institución, siendo esta reflexión una necesidad pedagógica en torno a estas cuestiones que, en lo particular, vivimos en constante enfrentamiento.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Por último, es gracias a las fuentes consultadas y a nuestra participación en ambas escuelas, que podemos reivindicar el aprendizaje colaborativo, que suele enfrentarse a la resistencia del trabajo en grupo o en equipo y/o a las malas estrategias de aprendizaje planteadas en modelos educativos que no promueven este modo de trabajar, y llegan a olvidar la importancia de la aportación que se brinda al aprendizaje la contribución de cada alumno en un equipo. Es por eso que nuestra propuesta estaría basada en las actividades didácticas para seguir fomentando la colaboración en equipo, la competitividad sana en equipos, en donde se perseguiría tanto la confianza de los niños al momento de realizar la actividad como la importancia de trabajar con otros (torneos de equipos y juegos), compartir sus cosas, respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

Referencias

- Alcántara, M. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. *Innovación y experiencias educativas*, (38). pp. 1-8. Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_02.pdf
- Crosby, J. (1996). Aprendizaje en grupos reducidos. Hospital y Escuela México Ninewells, Dundee. Reino Unido.
- Delgado, Z., Pérez, A. y Cortés, F. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 3 (1), 30-48.
- Guzmán, J. (s/f). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Revista Electrónica Sinéctica* línea 2004, 2012-04-01. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899002.pdf>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Organización de Naciones Unidas (1987). *Our common future: Brundtland Report*. Recuperado de <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Congreso Constituyente. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Educación Socioemocional. (2017). Secretaría de Educación Pública. Recuperado en 18 de abril de 2020, de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/4grado/V-I-EDUCACION-SOCIOEMOCIONAL.pdf>

Escocia, R. y Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Gestión educativa*, 12(1). Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a09.pdf>

Esteban, G. M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos de Humanidades IX*(18), 7-233.

Ruz, I. (2002), *La educación según Aristóteles*. Madrid: Prometeo Libros.

Sarramona, J. (1989), *Fundamentos de educación*. España: CEAC.

Uranga, S., Rentería, E., y González, J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Revista Ra Ximhai*, 12(6). Disponible en https://redib.org/Record/oai_articulo1489246-la-pr%C3%A1ctica-del-valor-del-respeto-en-un-grupo-de-quinto-grado-de-educaci%C3%B3n-primaria

Vega, A. (2012). La motivación como apoyo a la integración grupal en el proceso de aprendizaje del alumno (*Tesis de licenciatura*). Universidad Pedagógica Nacional, México, Hidalgo. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/29664.pdf>



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

Recebido: 30/4/2020.
Aceito: 15/6/2020.

Autores y contacto:

Contreras Martínez Lesly Viridiana

Estudiante de 6to semestre de la carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Correo electrónico: leslycontreras510@gmail.com

Pérez Vergara Gisela Fernanda

Estudiante de 6to semestre de la carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Correo electrónico: gisela_0899@hotmail.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