



Vol 7, Núm 1, jan-jun, 2026, pág.393-419

Formando valores en niños de educación básica por medio de talleres vivenciales

Building values in kids of basic education through experiential workshops

María Antonieta Covarrunias Terán¹

Adrián Cuevas Jiménez²

Esmeralda Zárate Villalobos³

Alexis Guillermo Amparo Dorantes⁴

Isaac Palacios García

RESUMEN

La formación de valores, que se inicia en el hogar y continúa en la escuela al ingresar en esta, es fundamental en el desarrollo de los escolares para la sana convivencia y su constitución en buenos ciudadanos. En el ámbito escolar los valores son tan importantes como los conocimientos académico-técnicos. El objetivo de este trabajo fue fortalecer los valores de respeto, tolerancia, colaboración y empatía en escolares de sexto grado de primaria. La estrategia se sustentó en un taller vivencial estructurado en dinámicas y actividades lúdicas y atractivas para la apropiación significativa y motivante del contenido y su puesta en práctica. Los resultados dieron cuenta de avances en la formación y ejercicio de esos valores en las interacciones con los demás. Se concluye sobre la importancia de estrategias vivenciales en la formación de los valores como convicciones personales que orientan la actuación y desempeño de los escolares.

Palabras clave: Valor; Taller Vivencial; Apropiación; Convicción Personal; Autorregulación Afectiva.

ABSTRACT

The development of values, which begins at home and continues at school upon entry, is fundamental to the development of students for healthy coexistence and their formation as good citizens. In the school setting, values are as important as academic and technical knowledge.

¹Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora -Investigadora en la UNAM Campus Iztacala. E-mail: marianc9@gmail.com. México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8161-5510>.

² Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Profesor-investigador en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, dirección electrónica: cuevasjim@gmail.com, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547>

³ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: E-mail: 319170953@iztacala.unam.mx, México.

⁴ Psicólogo en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: amparodorantesalexis@gmail.com

Psicólogo en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, E-mail: 319135774@iztacala.unam.mx.



The objective of this study was to strengthen the values of respect, tolerance, collaboration and empathy in sixth-grade elementary school students. The strategy was based on an experiential workshop structured with fun and engaging dynamics and activities for meaningful and motivating appropriation of the content and its implementation. The results demonstrated progress in the formation and exercise of these values in interactions with others. The conclusion is based on the importance of experiential strategies in the development of values as personal convictions that guide the actions and performance of students.

Keywords: value, experiential workshop, appropriation, personal conviction, affective self regulation.

INTRODUCCIÓN

La formación de valores en niños es una labor que comienza en casa desde temprana edad, pero no se detiene aquí, ya que la educación en valores en los primeros años escolares del pequeño es una parte fundamental para su desarrollo. Su importancia radica en que permiten que el pequeño logre adaptarse a las situaciones que vive en su cotidianidad y pueda desarrollarse asertivamente ante diversos escenarios, por lo que la práctica de dichos valores es un trabajo de todos los días en donde los niños logren identificarlos y aplicarlos activamente (Gómez, 2021). La escuela, señala este autor, es uno de los principales espacios en el que, por medio de metodologías diversas, se requiere promover valores que ayuden a propiciar habilidades y talentos que a los niños les sirvan para generar independencia, pensamiento crítico y mejorar su experiencia en la socialización. Para este trabajo de intervención, a partir de una detección de necesidades en la población, se encontró necesario atender los valores: respeto, tolerancia y cooperación.

El respeto, en el ámbito escolar se relaciona a una actitud de atención “hacia uno mismo y hacia los demás, reconociendo que todos tienen deberes y derechos” (Moreno, 2018, p34). Según el sociólogo Sennett (citado en Moreno, 2018) hay tres maneras de ganarse el respeto: por medio de la demostración de habilidades, actitudes y aptitudes; por medio de la autosuficiencia, y, ser útil sin caer en la complacencia; de manera que el respeto no se impone, sino que se gana.

Este valor tan necesario es complejo de fomentar dentro del salón de clase, pero al menos para el docente que está a cargo es importante que asuma un papel de mediador de



aquellos que quieren ser escuchados y aquellos escuchas, para generar un espacio de reflexión continua sobre las inquietudes, dilemas y conflictos, que les permita construir formas efectivas de comunicarse y dirigirse ante los demás, que puedan implantarse en la infancia y se reflejen en la adultez (Moreno, 2018).

Con relación a la tolerancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) establece que es el “respeto, aceptación y aprecio de la extraordinaria diversidad que caracteriza a las culturas de nuestro mundo, nuestras formas de expresión y maneras de ser humanos” (2023, s/p.).

Es prudente entender a la tolerancia como una implicación de escucha en la que se evalúa la situación y se busca encontrar un equilibrio más allá de etiquetas dicotómicas, pues, como señala Hernández (2004), la tolerancia es clave para fomentar la diversidad y crear sociedades plurales, evitando grandes conflictos, permitiendo guiar acciones y diálogos basados en el reconocimiento de los derechos de todos los participantes, para cohabitar un mismo espacio.

Con el paso del tiempo y la influencia de los medios de comunicación, las acciones y actitudes mostradas han generado un cambio en la cultura de los infantes, pues la exposición a violencia explícita fomenta comportamientos agresivos; en el mismo sentido Ricoeur (1996 en Hernández, 2004) considera que “los medios representan un tipo de violencia que alcanza niveles alarmantes” (p. 140). Para Fernández (s.f.), los medios digitales son espacios públicos que transmiten información y opiniones, que más allá de divertir y entretenir, implican una carga de símbolos y herramientas que se retoman en la vida cotidiana de los ciudadanos, de manera que se produce una *alfabetización mediática*; lo que suele presentarse en los medios son programas con estereotipos, situaciones o roles que pueden alimentar la hostilidad, violencia y agresividad, por lo cual se debe de optar por una educación de valores que propicien una transformación a favor del bienestar individual y colectivo.

Para fomentar la tolerancia dentro de las instituciones educativas es necesaria una participación activa de toda la comunidad, en la que puedan compartir sus posicionamientos, opiniones y pensamientos, teniendo en cuenta que nada es estático, de forma que todos los involucrados pueden experimentar cambios y deben de prepararse para ello; asimismo, la



implicación en distintos contextos con personas distintas, abre las puertas para la escucha y comprensión mutua (Moreno, 2018).

Con respecto a la cooperación, es un valor que articula el reconocimiento de los deberes y derechos, la aceptación de la diversidad de los participantes, las relaciones e interacciones sociales en las que se ven involucradas actividades de comunicación y creación de reglas para poder resolver dilemas emergentes y poder organizarse para dar una respuesta a éstos (Rey, 2009).

Es deseable la co-construcción de relaciones entre iguales desde la cooperación, ya que favorece las relaciones, empatía y aprendizaje en general; trabajar, decidir y producir en conjunto no solo trae beneficios a nivel comunitario, sino también a nivel individual. Según Vigotsky, en la interacción colaborativa con el otro es que se genera el desarrollo, expresado en lo que denominó “Zona de desarrollo próximo”, de manera que las funciones que existen en grupo se transforman en funciones personales.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, declara que la cooperación “es una habilidad esencial para la vida y se puede definir como el acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común, o lograr un beneficio mutuo” (s/f), lo que indica un beneficio personal y social, en la que se ponen en juego compromisos, reglas, deliberaciones, valoración de opiniones individuales y responsabilidades para innovar y crear relaciones distintas y provechosas.

Asimismo, otra formación importante en el desarrollo del niño es la empatía, que para Hoffman (1987) es una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia. En la misma línea, Mehrabian y Epstein (1972) hablan de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta frente a las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente. Desde un trabajo de intervención, su formación en la persona, implica considerar actividades y dinámicas interactivas, primero para sensibilizar y hacer sentir en los participantes la importancia de comprender lo que la otra persona siente, y junto a eso empezar a asumirlo en las relaciones con los demás con quienes se convive en el medio sociocultural de pertenencia.

Fomentar respeto, tolerancia, cooperación y empatía propicia una convivencia pacífica; comprender y aceptar las características del otro y las propias permite desarrollar un bagaje



emocional, social y cultural para situarse frente a las condiciones de vida en el contexto sociocultural en que se vive. Dentro del aula, los juegos, retos y actividades en equipo estimulan la creación de reglas, las maneras de comunicación y solución de situaciones, en donde el docente requiere estar en la disposición de propiciar y orientar tales implicaciones de los integrantes del grupo (Rey, 2009).

La finalidad en este trabajo de intervención psicológica con escolares de educación primaria se orientó al desarrollo de la convivencia sana entre ellos, a partir del fortalecimiento de respeto, tolerancia y colaboración, como cuestiones detectadas como necesarias en el grupo de escolares participantes.

METODOLOGÍA

Contexto del trabajo

La intervención se llevó a cabo en una escuela primaria ubicada en la localidad de Tlalnepantla, Estado de México. Esta institución educativa es pública e imparte las materias de inglés, danza, educación física y computación, además de las propiamente académicas. Es escuela de tiempo completo, de ocho de la mañana a 4 de la tarde, ofreciendo desayuno y comida a los niños. Se conforma de tres edificios: uno de una sola planta destinada a la administración, baños y conserjería, y en los dos restantes con dos niveles cada uno, se distribuyen los salones de clase; cuenta con un patio central, dos campos de basquetbol y espacios de áreas verdes. Su población escolar es alrededor de 237 alumnos y cuenta con una planta docente de 11 docentes. Se ubica en una unidad habitacional de trabajadores ferrocarrileros y cercana a una escuela de educación técnica y otra de educación media superior.

Población: La población participante en este trabajo de intervención la conformaron 16 alumnos, 7 varones y 9 niñas, con edades entre 11 y 13 años, del sexto grado.

Fases del trabajo

La organización del trabajo contempló tres fases que enseguida se especifican.

I Detección de necesidades

Según Vega, Nieto, Hurtado y Hurtado (2015), la detección de necesidades debe ser entendida como las carencias psicológicas percibidas en los estudiantes ante las cuales éstos



demandan el servicio o atención por parte de la institución educativa. Fernández (2011) menciona que el psicólogo educativo tiene 3 tareas principales: *evaluación, asesoramiento e intervención*. La *evaluación* hace referencia a la obtención de la información para después poder obtener un diagnóstico acerca de la detección de necesidades o disfunciones entre alumnos o profesores; sobre *asesoramiento* se plantea que debe centrarse en alumnos, padres, maestros y autoridades de la institución; en cuanto a *intervención*, ésta debe llevarse a cabo de forma grupal y/o individual a quienes hayan presentado una serie de problemas o necesidades en la evaluación.

Dado que la detección de necesidades constituye uno de los modos de actuación del psicólogo educativo, resulta pertinente llevarla a cabo dentro de las instituciones, y dentro del grupo en cuestión; la observación y la entrevista son herramientas sumamente útiles para recabar este tipo de información. Primeramente, es importante entender que la observación funge como una herramienta que recaba información general sobre el funcionamiento y comportamiento de las personas que participan en un contexto establecido; específicamente dentro del salón de clases, esta nos permite obtener un panorama general acerca de la organización del aula, la relación entre los niños, las características que estos poseen, su distribución en el aula, los materiales con los que cuenta el salón, entre otros aspectos (Aragón, 2010).

Existen diferentes tipos de observación que serán utilizadas según los objetivos que se tengan. La observación sistemática o estructurada es un tipo de observación que mantiene una estructura definida, es utilizada para realizar diagnósticos partiendo de una serie de categorías ya establecidas desde las cuales se observará; la observación semiestructurada es un tipo de observación que, aunque lleva una estructura, puede llegar a ser flexible; por último, en el caso de la detección de necesidades dentro del aula se ha encontrado que el empleo de la observación participante es pertinente, ya que tiene fines exploratorios principalmente, además de permitir que el investigador se familiarice con su fenómeno objeto de estudio (Soledad, 2020).

Respecto a la entrevista, Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) exponen que es un recurso altamente utilizado en la investigación cualitativa debido a la riqueza de los datos que pueden ser recabados, asimismo, remarcan la envergadura de esta estrategia añadiendo que es sumamente útil en procesos de estudios descriptivos y fases de exploración. Especialmente, la



entrevista semiestructurada se caracteriza por llevar una estructura dirigida hacia el cumplimiento de los objetivos respecto a la información que se quiere recabar, pero dicha estructura es flexible para ir saltando entre preguntas dependiendo del orden en el que vaya surgiendo la información y el intercambio verbal entre el entrevistador y el entrevistado, por lo que permite que el entrevistado se exprese de forma libre y espontánea.

Para la detección de necesidades en este trabajo, en el grupo de sexto grado, se hizo uso, a lo largo de tres sesiones de 90 minutos cada una, de la observación participante en el grupo y la entrevista semiestructurada a docente.

Después de las tres sesiones de detección de necesidades, se encontró que había una ausencia de valores en el grupo, específicamente de los valores de *respeto, tolerancia, colaboración y empatía* sobre los cuales se decidió intervenir.

II Planeación

La planeación es otra más de las actividades que desempeña el psicólogo educativo; Fermoso, Mendoza, Arzate y González (2015) mencionan que el principal foco de atención de la psicología educativa está en estudiar y brindar soluciones a los problemas cotidianos en las instituciones educativas y a partir de esto se derivan prácticas importantes como la planeación, instrucción y evaluación; Soriano, Rodríguez, Pérez y Cuesta (2009) exponen que la planeación es una actividad que requiere una serie de toma de decisiones previas sobre las actividades que se van a desarrollar durante un curso, por ende, se deben definir aspectos importantes como los objetivos a alcanzar, el medio por el cual se logrará, los materiales que serán necesarios y la instrucción a partir de la cual se implementará y controlarán las actividades, resultando indispensable contemplar también el tiempo del que se dispone.

El psicólogo educativo tiene a su disposición diversas formas para proceder al momento de entrar en una intervención, pudiendo ser de manera grupal mediante la aplicación de actividades en el aula de clases o individualmente si algún alumno presenta necesidades en su desarrollo (Hernández, 2009). En esta misma línea, Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez (2014) mencionan que el trabajo grupal tiene muchos beneficios de los cuales carece la intervención individual. Para la intervención para atender las necesidades detectadas en el



grupo, se consideró importante trabajar en grupo, para desde ahí contribuir al desarrollo personal del colectivo y de algún alumno con requerimiento individual (Villar, 2010).

Se han considerado diferentes formas de intervención con grupos, siendo una de ellas los talleres vivenciales; (Villar, 2010) dice que un taller vivencial es un espacio en donde un número de personas se reúnen y se involucran activamente para trabajar diferentes temas seleccionados previamente por un facilitador, además, añade que estos talleres tienen una planeación previa en donde se retoman contenidos teóricos y se elaboran actividades que faciliten el aprendizaje por parte de los participantes.

La planeación para este trabajo de intervención consistió en un taller vivencial estructurado en 5 sesiones de 90 minutos cada una, formulando un objetivo general de todo el taller en función de los valores a trabajar. La estructura de cada sesión incluyó: objetivo específico, subtemas, dinámicas y actividades, materiales de apoyo y distribución del tiempo.

Para la aplicación de los talleres se implementó una temática musical, en donde se usó la narrativa como una herramienta pedagógica para conseguir un aprendizaje significativo por parte de los niños. Martín (2019) menciona que la narración promueve la curiosidad en las personas, y únicamente el aprendizaje se detiene al perder esta. Añade que las historias facilitan el acercamiento a ciertos espacios y conocimientos e incluso genera conexiones entre el receptor y el protagonista de la historia. Tomando en cuenta lo mencionado, la temática fue elegida en favor de los intereses de los niños, ya que demostraron gran interés por la música, por lo que la narrativa giraba en torno a buscar a la próxima gran banda del momento. Los coordinadores fungimos como los “managers” de una empresa. A partir de ello, por medio de una historia se narró a los niños que los managers antiguamente solían ser una “banda⁵”, pero decidieron fundar una empresa debido a que notaron que muchas bandas se terminaban separando por diversos motivos, por ende, la labor de manager era asegurarse de que la próxima gran banda que debutara no enfrentara el mismo destino de otras bandas fallidas. Por otra parte, los niños eran los artistas aspirantes a formar una banda musical, por ende, para poder llegar a debutar en los grandes escenarios, debían de participar en diferentes actividades y dinámicas para desarrollar o fortalecer valores necesarios para ser participantes plenos de una banda de

⁵Conjunto de músicos



música. De esta manera, los valores elegidos como necesarios para la integración de una banda fueron: respeto, tolerancia, colaboración y empatía, y cada uno dividido en diferentes subtemas, todo eso visto como metas a alcanzar como parte de su entrenamiento para debutar con una canción como resultado final de la última sesión.

Tabla 1. Temas y subtemas que se ejercitaron

Temas	Subtemas
Respeto	<ul style="list-style-type: none">• Ética y lineamientos morales para vivir en armonía• Valoración personal: sensaciones de inferioridad o superioridad• Identidad
Tolerancia	<ul style="list-style-type: none">• Expresión de puntos de vista sin herir a los demás• Aceptación de la diversidad
Colaboración	<ul style="list-style-type: none">• Comunicación activa y efectiva• Toma de decisiones• Resolución de conflictos• Asignación de tareas y roles individuales• Seguimiento de instrucciones
Empatía	<ul style="list-style-type: none">• Entender los motivos de los demás• No juzgar

Tabla 2. Disposición de las sesiones

Sesiones	Actividades
Durante las siguientes sesiones se realizaron actividades para:	
1	Familiarización con los niños. Promover la atención y seguimiento de reglas. Breve introducción a los valores que se trabajarían posteriormente.
2	Promover el respeto, trabajo en equipo, tolerancia e identidad grupal.
3	Promover la tolerancia, trabajo colaborativo, respeto, identidad y reconocimiento propio.
4	Promover valores como respeto, tolerancia, empatía y trabajo colaborativo. Promover las habilidades sociales como la comunicación asertiva. Este último tópico es pertinente, dado que la comunicación asertiva resulta ser una de las bases para el respeto y el trabajo colaborativo, dada su premisa básica, la cual es comunicar lo que se piensa respetando los derechos de los demás y los derechos propios.



III Aplicación de la estrategia de intervención

La intervención es una más de las funciones del psicólogo educativo; diferentes autores (Campos, 1995; Fernández, 2011; Hernández, 2009) concuerdan que la intervención debe llevarse a cabo de manera grupal a los grupos que hayan presentado una serie de problemas en la evaluación, esto a partir de determinar qué relación existente hay entre las necesidades individuales y colectivas y tomar en cuenta los recursos de los que se dispone para poder intervenir con un grupo específico.

Para poder implementar la intervención, en convenio con la institución se acordó aplicar una sesión del taller vivencial semanalmente, en un horario en el cual, dentro de todas las actividades ya programadas en dicha escuela, era factible utilizar el espacio de tiempo requerido.

Evaluación

La evaluación es el proceso a través del cual se da cuenta de los avances en los propósitos u objetivos planteados; para este trabajo, desde la perspectiva de que el desarrollo humano es un proceso y no un resultado, que implica considerar una evaluación cualitativa, se asumió una evaluación continua a lo largo de todos y cada uno de los momentos de la aplicación, con apoyo en la elaboración de notas de campo. Especialmente este recurso es de gran ayuda en la investigación cualitativa puesto que trasciende barreras como la memoria (olvidar partes importantes del evento) y la imposibilidad de hacer notas durante el momento de estudio o involucramiento con el fenómeno de estudio. Es pertinente llevar a cabo estos registros inmediatamente después de concluir algún momento o sesión de intervención, ya que, si se deja pasar un periodo considerable se puede perder información valiosa y presentar confusión respecto de cómo se fueron presentando los hechos (Navarro, 2007).

Con respecto al contenido de la nota de campo, se sugiere que ésta abarque la mayor parte de la información que se recuerde acerca de lo que ocurrió, con descripciones detalladas de personas, conversaciones, acontecimientos, hipótesis e incluso los sentimientos, pensamientos y percepciones que el investigador tuvo durante el periodo de aplicación. Sobre



los elementos que deben de tomarse en cuenta en una nota de campo, se encuentra la propuesta de Spradley (1980, citado en Navarro, 2007), que propone dividir la nota en cuatro rubros: notas condensadas, notas expandidas, notas del diario de campo, y notas de análisis e interpretación; asimismo, la propuesta de Schatzman y Staruss (1973, citado en Navarro, 2007) que propone dividir la nota en tres rubros: notas observacionales, notas teóricas y notas metodológicas,

En este trabajo las notas de campo fueron elemento clave para la evaluación del proceso y construcción del conocimiento, particularmente el avance en el objetivo respectivo, desde el análisis de la información inmersa en los elementos de la nota: descripción extensa, nota teórica, nota metodológica y notas personales.

RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza conforme a cada uno de los valores trabajados.

Respeto

Castellanos (2015) menciona que el respeto, más allá de ser visto como un valor, debe de ser visto como una actitud, por ende, las personas que poseen dicha actitud tienden a tener una serie de características específicas como: valorar al otro, no sentirse superior a los demás, escuchar lo que los otros tienen por decirnos sin emitir comentarios negativos u ofensivos al respecto, buscar el equilibrio en las palabras, ofrecer ayuda a quienes se encuentran en situaciones desfavorables, entre otras. Esto resulta importante ya que, de acuerdo con la profesora a cargo del grupo, los niños poseen una actitud respetuosa ante sus compañeros y lo comunicó de la siguiente manera: “son buenos niños, es un grupo unido, se apoyan entre sí”; sin embargo, durante nuestra fase de detección de necesidades se logró identificar un déficit en la muestra práctica de este valor, es decir, en formas de comportamiento efectivas para mostrar el respeto. De la misma forma, la maestra a cargo del grupo hizo especial énfasis en que los niños suelen ayudar mucho a una compañera que requiere de una atención especial debido a problemas en el aprendizaje y del lenguaje que presenta. Respecto a esto, la profesora reporta que sus compañeros suelen apoyarla en las actividades que le resultan complicadas a la compañera, además de que en un principio funcionaban como un puente de comunicación entre



la alumna y la maestra a cargo debido a que sus compañeros suelen decirle a la maestra que está tratando de decir la pequeña cuando la docente no entiende muy bien sus necesidades.

Por otro parte, fue notorio el cambio en la actitud de los niños respecto al cómo se referían hacia sus compañeros, ya que en las primeras sesiones se notaba que ante ciertos compañeros mantenían una actitud negativa, aversiva y llegando a ser ofensivos: “ahí le va a ese niño que tiene como 17 años” (burla a un compañero que es un año mayor que ellos), “ay no, me tocó con ella”, “no profe, no me ponga con él, con todos menos con él”, “ten chamarra” (refiriéndose a su compañera) o hacían una serie de gestos en forma de desaprobación. Así, por el contrario, para la quinta y última sesión los niños mostraron una actitud de respeto ante sus compañeros y las presentaciones que hicieron, notándose un gran avance de la primera a la última sesión, puesto que en las primeras sesiones los niños solían emitir comentarios de burla cuando alguno de sus compañeros participaba o cuando se referían a alguno de ellos. No obstante, para el fin del taller todos valoraron el trabajo de otros, cuando organizaron sus propios grupos musicales y escucharon con atención sus versos y no emitieron comentarios en tono de burla al respecto, además de decir cosas como “ese equipo sí le dio sentido a su letra”, “wow, me gustó la letra de ese equipo”, lo que indica que estaban reconociendo el esfuerzo ajeno, así como el propio, ya que también emitían comentarios como “nos quedó muy bien nuestro verso”, “me gustó mucho como quedó, es el mejor”, sumado a que en otras sesiones realizaron comentarios como los siguientes: “la idea de hacer esto fue de Juanito y nos gustó” “Me gustó estar en mi equipo, ya me cae bien mi compañera”. Esto nos deja ver que sí hubo un avance respecto de cómo eran las ideas iniciales de los niños y cómo evolucionaron al hablar acerca de estos temas e implementar la intervención del taller vivencial. Lo anterior, visto a la luz de la teoría sociocultural nos deja ver que en los niños se produjo un proceso de internalización bastante evidente, pues el cambio fue gradual y bastante notorio, pero no sólo esto, sino que puede verse reflejado también que a través de esta internalización y de procesos de socialización entre los propios niños pudo aflorar una mejor autorregulación afectiva (Covarrubias y Estrevel, 2006), tanto para sus compañeros, como para ellos mismos.

Siguiendo esta misma línea, Garzón (2018) menciona que el respeto comienza hacia uno mismo, y es hasta que una persona se respeta a sí misma que puede empezar a respetar a los demás; se piensa que esto se pudo lograr con las diferentes actividades de reconocimiento



propio que se llevaron a cabo, ya que los niños constantemente desvalorizaban lo que hacían, existiendo poco respeto, y por ende, tolerancia hacia su propio trabajo y desempeño, lo que estuvo especialmente presente en la segunda sesión en la que se les pidió un trabajo colaborativo. En un principio los niños referían que no trabajaban bien en equipo y que no les gustaba mediante comentarios como el siguiente: “del 1-10 yo diría que 5”. Todos calificaron su desempeño en números y la mayoría se colocaba entre 4 y 6 de la siguiente manera: “no me gusta trabajar en equipo”, “no somos muy buenos haciéndolo”. Asimismo, la calificación más baja que alguien se dio fue de 2, comentando lo siguiente: “a mí no me gusta trabajar en equipo, me choca, no me gusta tener que ponerme de acuerdo y además por eso a veces terminamos peleando”. No obstante, se notó un gran cambio una vez que esa actividad finalizó, ya que cuando todos vieron el resultado final de su trabajo colaborativo expresaron comentarios del estilo: “nos quedó muy bien”, “¿quién hizo estar parte de aquí? quedó increíble”, “les quedó muy chido”, “ya me gustó trabajar en equipo, ya nos dimos cuenta de que lo hicimos bien”, “por alguna razón ahora si trabajó bien mi equipo, me gustó”. Este trabajo permitió que los niños pudieran reconocerse su propio esfuerzo, ya que cuando tenían las partes individuales de su trabajo emitían comentarios de emoción por lo que lograron y debido al reconocimiento del trabajo propio como bueno, valioso y suficiente, es que emitían también una serie de comentarios positivos hacia sus demás compañeros y lo que cada uno de ellos hizo.

Todo esto forma, a su vez, una prueba más de la internalización de los niños acerca de los valores tratados durante el taller, pues a través de herramientas dadas culturalmente por otros (en este caso los coordinadores o sus profesores) o que ya poseían los niños gracias a sus propias vivencias bajo otros contextos, fueron capaces de llegar a una autorregulación afectiva que de igual forma fue potencializada en gran medida por la zona de desarrollo próximo, pues es a través de la misma que aquellos niños, profesores y psicólogos que la poseen, son capaces de externar y por ende transmitir a aquellos compañeros que por sí mismos en un momento determinado no son capaces de realizar.

En síntesis en cuanto a este rubro, podemos concluir que después de la intervención se ha presentado una notable mejoría mencionada por la propia profesora con el siguiente comentario: “Quisiera agradecerles, he notado que después de sus primeras sesiones los niños comenzaron a respetar sus turnos al hablar, levantaban la mano para pedir la palabra y dejaron



de llamarse por apodos, el cambio ha sido notable”, por lo que sumado a lo visto a lo largo de las sesiones, es posible decir que se tuvo éxito en cuanto a la categoría de respeto. A continuación, se presentarán los resultados de las tres categorías restantes.

Tolerancia

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018), la tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias, así como el reconocimiento, la aceptación y el aprecio al pluralismo cultural, a las formas de expresión, a los derechos humanos de los demás y a la diversidad del aspecto, situación, comportamiento y valores de todas las personas. Teniendo en cuenta lo anterior y lo visto durante las sesiones de intervención, es posible argumentar que los niños durante el inicio de las mismas no mostraban altos niveles de tolerancia hacia sus compañeros, pues tomando en cuenta la definición anterior, esta es la capacidad de respetar, aceptar y apreciar aquellas creencias o ideas que fueran contrarias a las propias, y los niños mostraban un marcado desprecio y un constante deseo por expresar que sí tenían un gusto contrario al suyo (con la música, por ejemplo), esa persona estaba mal por gustarle eso. Esto se sostiene con los siguientes comentarios expuestos por los propios niños durante las sesiones de detección de necesidades y la primera sesión de intervención: “es que a él le gusta el pesuña, y él no canta, él solamente hace sonidos sin entonar”, “a él le gustan los corridos tumbados y eso no es música, eso es solamente balbucear cosas”, “a ellos no les gusta el fútbol, entonces no saben de deportes”; por mencionar algunos comentarios que demuestran su poca tolerancia al gusto de los demás; sin embargo, podría decirse que éstos pueden llegar a entrar dentro de lo “sus prácticas habituales”, podría decirse que este tipo de comentarios no son especialmente despectivos, empero, hay un comentario en específico que demuestra (más allá de una diferencia banal de gustos) la poca tolerancia de los niños hacia lo que les es ajeno y consideran diverso respecto a sus propios comportamientos, como lo es la siguiente conversación que tuvieron entre ellos durante una de las actividades realizadas durante la aplicación del taller:

Es que una vez no pudimos realizar bien nuestro trabajo porque ellos dos no estaban de acuerdo con realizarlo sobre ese tema, queríamos hacerlo sobre la homosexualidad y la diversidad, pero ellos dijeron que no porque ellos no eran gays



y no querían hacerlo sobre ese tema, por eso tuvimos que cambiarlo al aborto, a lo que algunos compañeros les mencionaron y dijeron en ese momento que eran “homofóbicos”, los niños respondieron que no, aunque de una manera bastante avergonzada y haciendo ademanes sobre que no dijeran esas cosas, que se callaran.

Comentarios como el anterior son un ejemplo perfecto sobre la falta de tolerancia de los niños; sin embargo, a lo largo de las sesiones esto fue mermando, pues se realizaron dinámicas que propiciaban la aceptación y el reconocimiento de los gustos, creencias e ideas, tanto de uno mismo, como de sus compañeros. La finalidad de esto era que los niños comprendieran que es igual de válido que les guste algo diferente a lo que le gusta a otro compañero, siempre y cuando esto no afectara a nadie, pues son los gustos, creencias e ideas de cada individuo, porque todos somos diferentes. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en situaciones que ocurrían con frecuencia al inicio de la intervención, pues al parecer la música era un tema muy importante para todos, por lo que solían hablar bastante de eso y durante algunas de estas conversaciones los niños criticaron y atacaron duramente a uno de sus compañeros por el hecho de gustarle un artista que no consideraban capaz, diciendo lo siguiente:

“Ay no, no empieces a hablar de esa pesuña (en referencia al cantante de corridos tumbados Peso Pluma), él ni canta, ni hace nada, solamente balbucea y dice puras tonterías, no se entiende lo que dice y tampoco tiene sentido, su música está bien fea. Pero es normal que a ti te guste porque eres moreno y tampoco sabes leer”.

Al principio de las sesiones, los niños con la capacidad de tolerar ideas, gustos y comportamientos diferentes a los suyos eran muy pocos, siendo los más evidentes únicamente 5 niños de los 16 que conforman el grupo; esto empezó a cambiar a través de las sesiones, pues la conformación de equipos y la diversidad en cuanto a opiniones comenzó a propiciar que hubiera un cambio en el pensamiento de los demás niños y un ejemplo -y a nuestro parecer uno de los más significativos- fue el cambio que tuvo Adrián (nombre ficticio el cual utilizaremos para referirnos a este alumno para respetar y salvaguardar su privacidad), pues era uno de los niños que durante el inicio de la intervención era bastante crítico e intolerante con las opiniones y los gustos de sus compañeros, sobre todo en lo referente a la música; la prueba más fehaciente de esto fue que durante las últimas tres sesiones comenzó a preguntarles, por sí mismo, a sus



compañeros qué era lo que querían agregar sobre sus propios gustos a las actividades colectivas que se llevaron a cabo, con comentarios como el siguiente:

Bueno, a mí me gusta Iron Maiden (un grupo musical de heavymetal) y me gusta tocar el bajo, pero ya sé que a ustedes no y yo ya puse algo que a mí me gustaba, ¿Qué quieren poner ustedes? O sea, algo de la música que les gusta.

Esto demuestra que hubo un cambio en su mentalidad y forma de ver la diversidad de pensamientos y de gustos, pues al ejercitarse este valor se puede concluir que hubo un proceso de internalización en cuanto a la tolerancia.

Este no es el único ejemplo, pues si bien, esto ocurrió en menor medida con algunos otros niños, fue detectado durante más de una sola ocasión, como en un juego que se realizó durante el recreo, en el que uno de los chicos no se llevaba bien con su compañera y realmente no le agradaba; sin embargo, al final de ese juego el niño mencionó que ya le gustaba más trabajar con ella y que sí lo volvería a hacer; de igual manera, la niña también expresó un comentario positivo hacia su compañero en el que daba a entender que ya no le parecía tan molesto debido a que habían hablado sus diferencias y las habían solucionado. Cabe mencionar que por cuestiones de tiempo y algunos cambios realizados en la aplicación de las sesiones, no se pudieron abordar temas como la supuesta homofobia de dos de los varones y en general la estigmatización por parte del grupo, pero pensamos que es un punto a tomar en cuenta para próximas/futuras intervenciones. Sin embargo, consideramos que en cuanto a esta categoría se tuvo éxito, ya que en su mayoría los niños se volvieron capaces de aceptar las ideas de los demás, así como sus gustos y diferencias. Todo lo mencionado durante este subtema, se relaciona directamente con nuestra tercera categoría, la cual se mencionará a continuación.

Trabajo colaborativo

Se tomó la decisión de tocar este tercer tema en este lugar debido a que se consideró en primera instancia trabajar las bases de este, las cuales consideramos que serían el respeto y la tolerancia. Cuando se abordó el tema del trabajo colaborativo o “en equipo”, ellos expresaron muchas ideas de desacuerdo: “no me gusta trabajar en equipo”, “no somos muy buenos haciéndolo”, “algunos no trabajan”, “hay algunos que no hacen nada en los trabajos en equipo”, “nos cuesta trabajo ponernos de acuerdo porque luego todo el grupo quiere algo y uno o dos no



quieren eso y nos terminamos enojando”. Los testimonios anteriores dejan entrever que tal vez sus experiencias en años pasados no fueron gratas o poco provechosas. De acuerdo a González Vargas (2014) esta es una modalidad dentro de la institución escolar que va más allá del trabajo en equipo pues implica una construcción de proyectos por medio del proceso de diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos, por lo que se conduce a un proceso de apertura y participación de toda la comunidad educativa.

Por su parte Ramírez y Rojas (2014) explicaron que el trabajo colaborativo es una estrategia didáctica que incluye la democracia participativa en las que se ven incluidas reglas de trabajo y la asignación de roles, que nunca debe de ser entendida como “dejas que los demás lo hagan todo y yo nada”, sino más bien, promover que un grupo escolar a comprometerse a planificar, seguir y evaluar las actividades por medio de la comunicación efectiva de sus ideas que lleve a una toma de decisiones, de hecho, “un buen nivel de discusión” (Bugueño y Barros, 2008 en: Ramírez y Rojas, 2014) ayuda atender los conflictos por la diferencia de ideas, fomentando el desarrollo de actividades. Asimismo, de acuerdo con Senge (2002, en Ramírez y Rojas, 2014) el esfuerzo personal también es eje rector pues las contribuciones individuales enriquecen el trabajo y la búsqueda de soluciones. Esto se vio especialmente reflejado en varias dinámicas, tal es el caso de la actividad de creación de una catrina (figura esquelética perteneciente al folklore mexicano, típicamente asociada al día de muertos).

Se le suele representar como un esqueleto con vestimenta de mujer elegante) en la cual, en los tres equipos, los integrantes tomaron distintos roles para cumplir con el objetivo de la sesión; sin embargo, se tomaron en cuenta los gustos en colores, formas e ideas de decoración, así mismo, cada uno tenía un rol asignado que era igual de necesario e importante para completarla. En la actividad de la creación de la canción en la que los niños de un equipo, iban votando por las frases que se querían usar y qué palabras rimaban mejor. Asimismo, se encuentra el ejemplo de “El vuelo de la libélula” (actividad en la que los niños se amarraban por medio de estambre una pluma que quedaba en el centro de todos, suspendida en el aire gracias al propio estambre y que los niños tenían que conseguir, por medio del trabajo en equipo, encajar en el medio de una botella a modo de enceste), pues algunos de los equipos verbalizaban las indicaciones necesarias para encajar la pluma en la boquilla de la botella de su coordinador, de manera que algunos terminaron antes debido a la gestión de opiniones y



aceptación a su diversidad. Frases como: “No, así no, hacia allá”, “bájalo, bájalo un poco por favor”, “necesitamos que alguien de los de allá tense el hilo… sí, yo lo hago, solamente bájenlo un poco más”. Son algunos ejemplos de expresiones que hacían los equipos que terminaban primero; éstas contrastaban bastante con las expresiones que emitían los equipos que terminaban después, las cuales eran similares a las siguientes: “No, que no, así no, deja de moverte, por tu culpa se está saliendo”, “no, no es mi culpa, todo es culpa de ella, siempre es su culpa”, “sííí, es cierto, siempre hace lo que quiere, por eso no me gusta trabajar con ella”.

Por parte del profesor este debe ser el dinamizador basados en el consenso, diálogo y mediación, de manera que las relaciones entre ambos entes dentro del aula de clase se apoyen por la comunicación y la interacción dependiendo de las necesidades del grupo. En el caso de los psicólogos que fueron los asesores, usualmente llevaron a cabo el consenso y mediación por medio de preguntas, algunos ejemplos son: al momento de elegir nombres de equipos en la segunda sesión (“¿Tienen algún cantante que les guste a todos? ¿Un género musical favorito? A todos les gustan los animales, ¿no? ¿Por qué no algo que tenga que ver con eso? ¿O qué tal las letras iniciales de sus nombres?”); en otro de los equipos de los niños denominado como “Abuelitos furiosos” (todos los nombres de los equipos fueron elegidos por los integrantes del propio equipo), algunos niños se encontraban muy cohibidos para externar sus opiniones por lo cual el coordinador comenzó a sugerir o dar ideas para que conectaran con lo que se le estaba pidiendo y aquellos que accedían iban a buscar el material.

En otra ocasión, cuando se estaban armando las catrinas, en un equipo una compañera lideraba sin tomar en cuenta a los demás, puesto que sólo le preguntaba su opinión a una de sus compañeras que tenía a un lado y entre ellas decidían, por ende, cada que había una interacción, así el psicólogo a cargo se detenía a preguntar a cada integrante “¿qué te parece la idea?, ¿estás de acuerdo?”, y así continuamente, lo que propiciaba y ayudaba a mediar el proceso de regulación a la autorregulación afectiva, hasta que llegó un momento en el que la compañera volvió a sugerir cómo adornar una parte de los dientes de la catrina, pero esta vez se detuvo y preguntó a todos sus compañeros “¿sí les agrada la idea?”, notándose un cambio en su actitud y forma de relacionarse con su equipo, lo cual desde una perspectiva sociocultural podría tener una explicación en la importancia de la interacción social en el aprendizaje, puesto que esta toma un papel sumamente relevante en el desarrollo de los procesos mentales que junto con



signos y herramientas fungen como mediadores para la elaboración de elementos que combinados orientan la actividad psicológica humana, así como los cambios en la misma y no únicamente como creadora de las mismas (Zapata 2009). Dado que desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje no es concebido únicamente como un proceso de emisión y recepción, sino más bien es concebido como un proceso de co-construcción mediada y no únicamente alumnos y profesor, por lo que en el contexto de la actual intervención es importante recalcar la importancia del psicólogo como emisor, el lenguaje y las dinámicas como herramientas y signos mediadores, y, al alumno como el receptor y ejecutor de las herramientas y dinámicas antes mencionadas.

Analizando las secuencias de interacciones mencionadas anteriormente, es posible visibilizar que el cambio más significativo ocurrió en el segundo eslabón de esta cadena (las herramientas y signos mediadores), más concretamente en lo que se refiere a los signos (lenguaje), ya que los emisores fueron los mismos, los receptores también y las herramientas (salvo algunas excepciones) también fueron las mismas, por lo que el elemento que más impacto tuvo y la razón por la cual se piensa que ha habido un cambio ha sido la interacción social que como ya se mencionó anteriormente es fundamental en el desarrollo de los procesos mentales. Sin embargo, esto únicamente pudo suscitarse gracias al cambio que hubo en cuanto al uso de los signos se refiere, ya que es posible observar que tanto la interacción social, como el uso de los símbolos de maneras distintas tuvieron un alto impacto en el cambio de la dinámica de los niños.

No obstante, aunque se puede hablar de un cambio significativo en los niños, aún nos parece importante trabajar en la atención, colaboración y atención de los proyectos por trabajo colaborativo, pues no todos los niños externaron sus ideas con seguridad, o ponían la mínima de atención en la actividad reflejada, lo que hacía que los demás integrantes del equipo se desesperaran y quisieran dejar el trabajo de lado e incluso dejando de comunicarse de manera assertiva o propia, como en uno de los equipos que al momento de hacer la canción, varios de los integrantes se empezaron a distraer con objetos que encontraban en el suelo, o bien, otro ejemplo es en “El vuelo de la libélula” otro equipo que, cuando se revolvieron los niños, una niña hacía gestos de disgusto, emitía comentarios como “estoy haciéndolo, pero no pasa nada, no se puede” y tenía actitudes que ponían de mal humor a sus compañeros y desmotivar la



participación del grupo; por lo cual, nos parece una área de oportunidad y de desarrollo para los niños, ya que hay que considerar que es un proceso de co-construcción cotidiana, en el que emergen desafíos, contradicción, emociones y acciones que redundan en aprendizajes.

Empatía

Al principio de la aplicación algunos niños, de manera incidental y esporádica, ya empezaban a ejercerla, pero no la asumían como una regularidad en sus interacciones con los otros, pues en su forma de comunicarse y de expresar su propio sentir no solían percibir los alcances y las posibles consecuencias de sus acciones, lo que con frecuencia terminaba por herir o molestar a algunos de sus compañeros. En la detección de necesidades la mayoría de los niños no eran capaces de expresar adecuadamente sus ideas u opiniones, lastimando o molestando a algunos de sus compañeros, como es el caso del niño U, quien realizó un comentario despectivo y despreciativo hacia los gustos de dos de sus compañeros, lo que ocasionó que ambos se molestaran; posteriormente, al inicio de la intervención, el mismo niño hizo un comentario similar: “Es que el queso pluma no sabe cantar, no hace música, solamente habla y ya”, lo que hizo que nuevamente uno de sus compañeros se molestara y comenzara a tener una actitud un tanto más agresiva hacia él durante la aplicación. Esto fue retomado en el cierre de la siguiente manera:

Al final se realizaron algunas preguntas referentes al tema, pero hubo una en específico que sería clave para la obtención de resultados, la cual fue “¿Alguna vez les han hecho algo que les haya disgustado, los haya lastimado o molestado y no entienden por qué se los hicieron si a ustedes no les gustaría que se los hicieran?” a lo que U levantó la mano y respondió lo siguiente: “Síí, a mí me pasó en años anteriores, antes había un niño, un compañero que nos golpeaba o nos molestaba y cuando tú le hacías algo o te defendías, él se enojaba, iba y te acusaba con la maestra y él sí te podía hacer las cosas a ti, pero tú no a él.” Estas palabras fueron retomadas y empleadas para propiciar una reflexión empática sobre él, respondiéndole de la siguiente manera: “Bueno, U, por lo que escuché eso es algo que se parece a lo que hiciste en la clase con uno de tus compañeros, ¿verdad?, es decir, criticaste los gustos de dos de tus compañeros, pero cuando ellos u otros de tus compañeros hicieron lo mismo tú te molestaste, ¿Por qué?, ¿Acaso no te molestó o te lastimó ese comentario?” a lo que respondió que sí, pero que era diferente, a lo que se le replicó “¿Por qué es diferente? Así como el compañero que mencionaste no pensó en lo que tú sentirías, tú tampoco lo hiciste al decirle esas cosas a tus compañeros, pero cuando ellos te contestaron de la misma manera, no te gustó”.

Esta pequeña interacción dejó sin respuesta a U, de una manera bastante reflexiva y pensativa. En sesiones posteriores fue posible observar cómo esta actitud fue cambiando e incluso comenzó a invitar a sus compañeros a pensar en cómo sus acciones repercutirían en los



demás y cómo esto podría ser algo desagradable o molesto para ellos. Este ejemplo permite mostrar como a través de la reflexión y ciertas contradicciones, los niños pudieron mejorar su capacidad empática; y de acuerdo con Mota y Villalobos (2007), todas las funciones del desarrollo cultural de los individuos aparecen dos veces o de dos maneras, de forma social y posteriormente en el plano psicológico, lo que es casi una regla. Aterrizando esto en el ejemplo mencionado anteriormente, podemos decir que básicamente el hecho de que en primera instancia se le preguntara su opinión y posteriormente se le hiciese un recordatorio de lo que él hizo, nos deja en claro cómo es que se presentan y se relacionan estos aspectos, así como la importancia del lenguaje. Los mismos autores mencionan que un elemento esencial en la formación de las funciones mentales superiores es el proceso de internalización de los signos que las personas intercambian, lo que al principio aparece como un mediador externo de la conducta social, más tarde se convierte en un proceso psicológico interno, lo que en este caso derivó en una resignificación. Empero, U no fue el único niño que comenzó a mejorar en cuanto a este rubro, él mismo propició el desarrollo de la autorregulación afectiva de su grupo para que fueran empáticos y se vio reflejado cuando uno de ellos comentó lo siguiente:

Yo no quiero decírles cosas malas a mis compañeras porque no las conozco demasiado, además no me gustaría que se sintieran mal porque a mí tampoco me gustaría que me lo dijeran, me haría sentir triste o enojado.

Dadas las circunstancias temporales de nuestra intervención, los resultados si bien fueron limitados, se avanzó en el fomento de un clima favorable para una convivencia más saludable, cuestión correspondiente al objetivo planteado.

En síntesis, de acuerdo con lo expuesto anteriormente sobre la evolución mostrada por los niños, se considera que el taller fue fructífero; a final los niños mencionaron que ya les resultaba más sencillo trabajar en equipo; también fue notoria la participación respetuosa para resolver conflictos, donde unos a otros se formulaban alternativas de acción, cuestión que se inscribe en la ZDP; fue notoria de apropiación de los contenidos y recursos. La implementación de estrategias didácticas como lo fue la narrativa, por ejemplo, permitió que se crease dentro del salón de clases una empatía que fue de suma importancia para transmitir y recibir de forma más abierta todos los mensajes, tanto de alumnos hacia psicólogos, como de psicólogos a alumnos, debido a que, de acuerdo con la ZDP, el proceso de aprendizaje es co-constructivo,



es decir, bidireccional, es decir, también fue formativo este clima de empatía a los coordinadores del taller.

A partir de la experiencia de intervención y del diálogo con la docente titular del grupo, se plantea que una intervención futura con este grupo puede enfocarse en temas como las redes sociales, la adolescencia y la transición a la secundaria. Asimismo, se sugiere abordar la temática de estilos de crianza, pues se observaron casos de niños con gran libertad de acción, y otros con mucha sobreprotección. Ambos extremos han demostrado ser contraproducentes, generando en ellos diversas consecuencias no apropiadas (Covarrubias, Gómez y Estrevel, 2005).

CONCLUSIONES

El avance significativo en el logro del objetivo planteado para la intervención, desde las actividades y dinámicas atractivas y lúdicas, indica la pertinencia de este tipo de estrategias para un desarrollo de los niños en las temáticas abordadas, en el nivel de apropiación, como se plantea desde la perspectiva sociocultural del desarrollo en la psicología.

Sin embargo, se considera que la asignación de un mayor lapso de tiempo a la aplicación de estrategias y una cercanía mayor entre sesiones sería pertinente para avances más significativos.

Asimismo, es necesario considerar la importancia de un trabajo con los padres de familia para su implicación en el hogar en torno a lo implementado en el contexto escolar, ya que, en un testimonio de la docente del grupo “Los papás solamente se presentan para firmar boletas de calificación, y fuera de eso no se presentan para pláticas o actividades formativas”; desde luego, hace falta concretar las estrategias pertinentes a las condiciones de los padres, así como sus intereses en tópicos formativos.

REFERENCIAS

- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Innovación y experiencias educativas*, (35), 1-10.



https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2020). Licenciatura en psicología educativa para la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica. pp. 1-33.

<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/psicologia.pdf>

Castellanos, N. (2015). *Actividades para fomentar los valores de respeto y tolerancia en niños de sexto grado de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco]. <https://200.23.113.51/pdf/31273.pdf>

Catalán, M., Figueroa, M., y Espinoza R. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES, 7(27), PP. 86-95.

<http://portal.america.org/ameli/journal/466/4664306024/4664306024.pdf>

Campos, I. (1995). El rol del psicólogo de la educación. *Papeles del psicólogo*, 63. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=690>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). Los derechos humanos y la tolerancia. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/32-DH-tolerancia.pdf>

Covarrubias, M. y Estrevel, L. (2006). Algunos elementos afectivo-cognitivos involucrados en el proceso de la co-construcción de la autorregulación. *Psicología y Ciencia Social*, año/vol. 8, número 002, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 23-30.

Covarrubias, M., Gómez, J. y Estrevel, L. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: una perspectiva histórico cultural. *Revista de Psicología*. Vol.22, No.1, 2005.

Cuevas, A. (2019) Aprovechamiento académico desde el enfoque Histórico Cultural.: *Estudios Histórico Culturalistas en Educación y Desarrollo Humano*, vol. 1, Escuela de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Lasalle, Bajío http://bajio.delasalle.edu.mx/documents/cat_estudios.pdf

Curbelo, E. A y Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: innovaciones desde la intervención social. Margen, (105), 1-17. Recuperado de: <https://www.margen.org/suscri/margen105/Curbelo-105.pdf>



- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fermoso, L., Mendoza, H., Arzate, R. y González, V. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en psicología*, (31), 144-155. <https://alternativas.me/attachments/article/70/9.%20El%20papel%20del%20psic%C3%B3logo%20en%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf>
- Fernández, J. (2011). *La especificidad del psicólogo educativo. Papeles del psicólogo*, 32(3), 247-253. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77822236005.pdf>
- Fernández, J. (s.f). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización digital. *Gabinete de Comunicación y Educación UAB*. Universidad Carlos III de Madrid. https://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/medios_de_comunicacion_difusion_de_valores_y_alfabetizacion_digital.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (s.f). ¿Qué es la cooperación? Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-5-cooperaci%C3%B3n#:~:text=La%20cooperaci%C3%B3n%20es%20una%20habilidad,o%20lograr%20un%20beneficio%20mutuo>.
- Garzón, I. (2018). *Estrategias para potenciar el respeto en los niños y niñas del grado primero del liceo moderno Walt Whithman*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4545/1/TPED_GarzonReyesIsleyYumara_2016.pdf
- Gómez del Campo, M., Salazar, M. y Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 175-190. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114010.pdf>
- Gómez, M. (2021). ¿Por qué es importante la educación en valores en primaria? Universidad Isabel I. <https://www.uil.es/blog-uil/por-que-es-importante-la-educacion-en-valores-en-primaria>
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Revista Ra Ximhal*, 10(5), 115-134, Universidad



Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf>

Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191), pp. 136- 148 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42119108.pdf>

Hernández, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología educativa, revista de los psicólogos en acción*, 15(2), 165-175. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765490007.pdf>

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer, Empathy and its development (pp. 47- 80). New York, NY, US: Cambridge University Press

Martín, P. (2019). *La narrativa como herramienta pedagógica* [Trabajo de fin de master, Universidad de Valladolid].

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Moreno, L. (2018). Respeto y tolerancia en el aula mediante acuerdos de convivencia consensuados y aprendizaje cooperativo [Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación, Universidad del Tolima]. <https://core.ac.uk/download/pdf/185621004.pdf>

Mota, C. Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *educere*, 11(38).

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005

Navarro, A. (2007). *Documento de Cátedra 40: Notas de Campo: el registro y la organización de la información recogida mediante observaciones*. Universidad de Buenos Aires. https://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2015/03/DC_40_Navarro_2007.pdf

Pina, N. (2015). *Educar en empatía a niños de 0 a 6 años* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39655>



Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategias para construir conocimientos”, *Revista Virajes*, 16(1), 90-95, Manizales, Universidad de Caldas <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001/924>

Rey, M. (2009). La cooperación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_REY_2.pdf

Sánchez, P., González, M. y Zumba, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4). pp. 123-129. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Soledad, M. (2020). Las técnicas de investigación: la observación. <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Las-t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

Soriano, R., Rodríguez, A., Pérez, J. y Cuesta, L. (2009). Planeación de la enseñanza [Programa de curso]. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.upnlapaz.edu.mx/programas/Prog_Psicologia_4sem_7371_PlaneaciondelaEnsenanza.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). Día Internacional de la Tolerancia. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/days/tolerance>

Vega, N., Nieto, J., Hurtado, B. y Hurtado, J. (2015). Detección de necesidades psicoeducativas y bienestar psicológico para el adecuado servicio de orientación académica y psicológica en estudiantes del ICEA. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativo del ICEA*, 3(6). <https://doi.org/10.29057/icea.v3i6>

Villar, T. (2010). *Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal* [Tesis de maestría, Universidad Vasco de Quiroga]. Repositorio institucional. <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/1561>

Zapata, M. (2009). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Universidad de Antioquia. https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/4126/mod_resource/content/1/Elpapelmediadorprofesor_Julio29%202016.pdf



Recebido em: 30 de setembro de 2025

Aceito em: 03 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autoría

María Antonieta Covarrubias Terán

Licenciatura y Maestría en Psicología por la UNAM, Doctorado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Profesora Titular en Psicología UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, parentalidad, desarrollo escolar, afectividad.

Email: mariant9@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8151-5510](https://orcid.org/0000-0002-8151-5510)

País: México

Adrián Cuevas Jiménez

Licenciatura en Psicología por la UNAM, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología en la UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar.

Email: cuevasjim@gmail.com

ORCID: [0001-6155-3547](https://orcid.org/0001-6155-3547)

País: México

Esmeralda Zurisaday Zarate Villalobos

Psicóloga en formación.

E-mail: 319170953@iztacala.unam.mx

País: México

Alexis Guillermo Amparo Dorantes

Psicólogo en formación.

E-mail: amparodorantesalexis@gmail.com

País: México

Isaac Palacios García

Psicólogo en formación.

E-mail: 319135774@iztacala.unam.mx

País: México