



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

Vol XXIV, número 1, jan-jun, 2020, pág.306-337.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA INTERVENCIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL

Ana Carmen Camarillo Hurtado
Jonathan Román Carmona Pérez
Juan Mauricio Serafín Martínez
María Antonieta Covarrubias Terán
Adrián Cuevas Jiménez

Resumen

La violencia escolar en México es uno de los problemas más comunes presentes en las aulas de clase, por lo que la aplicación de talleres vivenciales enfocados en la educación emocional y los valores, para lograr la prevención de la violencia resulta una opción viable y asequible. En este trabajo se presenta la propuesta de un taller vivencial para la prevención de la violencia, que fue aplicado en dos grupos de sexto grado, de dos escuelas primarias en el Estado de México, el cual tuvo resultados positivos en el comportamiento de los estudiantes.

Palabras clave: Violencia escolar, valores, educación emocional, aprendizaje significativo, taller vivencial, escuelas multigrado.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

**PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE: AN INTERVENTION FROM
SOCIOCULTURAL PSYCHOLOGY**

Abstract

The scholar violence in Mexico is one of the most common problems in classrooms, so that the application of experiential workshops focused on emotional education and values, in order to achieve the prevention of violence, results a viable and affordable option. In this work, it is presented the proposal of an experiential workshop for the prevention of violence that was applied in two sixth grade groups, of two elementary schools in Mexico, which had positive results in the behavior of students.

Keywords: Scholar violence, values, emotional education, significant learning, experiential workshop, multigrade schools.

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno que se caracteriza por agresiones físicas, sexuales, verbales, bullying y exclusión hacia las víctimas, en donde hay distintos tipos de participantes, la víctima, el victimario, el espectador, los no involucrados y por último aquellos que presentan un doble rol como lo son los víctima-acosador (Mendoza, Rojas y Barrera, 2017). Paulín (2014) menciona que los participantes en este sistema son la tríada agresor-víctima-espectador, que son quienes logran que estas prácticas se repitan continuamente.

Aunque la violencia escolar es una situación que se pretende evitar o reducir, ¿cómo podemos actuar ante estas situaciones? ¿qué procesos afectivos están relacionados con este proceso? En primera instancia, y de acuerdo con Carpena (2003), varios autores están de acuerdo en la universalidad de cinco emociones:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

alegría, ira, miedo, tristeza y desagrado, las cuales se consideran como bloques de información integrada que incluyen valoraciones en las que una persona está implicada. Aparecen como síntesis de experiencias anteriores, deseos y proyectos, y del sistema de creencias y valores. Los sentimientos sostienen, en parte, la motivación que induce a la acción y es, la habilidad para verbalizarlos, un componente importante para el bienestar personal y para regular el comportamiento. De ahí que comprender los propios estados y los estados de los otros es esencial para flexibilizar la propia conducta emocional y para establecer y mantener cualquier tipo de relación socioafectiva.

En esta labor resulta imprescindible la participación de los docentes y de la familia, ofreciéndoles a las niñas y los niños apoyo afectivo y ayudándolos a explorar estrategias que contribuyan a su competencia emocional, además de servir para la solución de conflictos (Cowie y Fernández, 2017). Estas estrategias deben estar orientadas hacia la identificación y profundización de emociones y sentimientos, de modo que los niños puedan distinguir cuáles son agradables y desagradables para ellos, así como la comprensión de las situaciones en las que conviven dos o más sentimientos y emociones a la vez; todo esto bajo una dinámica vivencial, pues es de esta manera en que se integran los valores que más adelante, sobre todo, en la adolescencia, servirán de base para afrontar fuertes presiones sociales (Carpena, 2003).

Asimismo, como señalan Gómez y Hernández (2016), es recomendable constituir una comunidad educativa en la que se promueva la corresponsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la formación social, ética y académica en el que exista un ambiente integrador que cuente con un código de conducta establecido y en el que se lleven a cabo actividades recreativas, que brinden un sentido de pertenencia y favorezcan el respeto a las diferencias y talleres que traten habilidades sociales y de solución de conflictos, como medida preventiva, desde los primeros grados educativos, fundados en el respeto, la autovaloración, la tolerancia y la empatía.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

¿De qué manera se puede integrar esta educación emocional en las aulas? Siguiendo a Coronado y Gutiérrez (2018) utilizar talleres como estrategia didáctica facilita el proceso formativo y la enseñanza-aprendizaje de los valores; ya que los talleres vivenciales están constituidos por actividades vivenciales, éstas están intencionadas, llevan a la reflexión y al pensamiento crítico, en las cuales se involucra a los alumnos para el logro de objetivos comunes lo que facilita la apropiación y desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas. Para que esto pueda ser posible, el taller debe facilitar la reflexión personal y grupal, las actividades deben permitir que el alumno genere sus propias ideas y pueda poner en práctica lo que va aprendiendo en el taller, de modo que se vaya creando una vivencia de lo aprendido.

Obiols (2005) menciona que estos programas (o talleres) deben estar encaminados hacia metas que se consideran valiosas, agrega que esta clase de programas son necesarios porque existen lagunas emocionales en el alumnado (producto de diversos factores) que pueden fomentar la agresividad. En cuanto a los profesores menciona que actualmente existe una demanda educativa que debe ser atendida por los docentes añadiendo que ante esta nueva demanda existe un vacío en la formación del profesorado respecto a la educación emocional, la cual es necesaria para conseguir una verdadera educación integral. Por último, menciona la importancia de la implicación de las familias -mediante charlas en una clase de escuela de padres donde se profundice en educación emocional.

Es necesario tener en cuenta a las escuelas multigrado en la aplicación de estos talleres vivenciales para fomentar la educación emocional, este tipo de escuelas como explica Ames (2015) son una alternativa al modelo monogrado, donde es necesario capacitar al docente para trabajar con distintos grados en un mismo grupo, contar con el material adecuado, además de permitir flexibilidad en el programa con el fin de que se realicen actividades revisen contenidos relacionados al contexto cultural y social. En México las escuelas multigrado



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

son utilizadas debido a la dispersión poblacional, no a la falta de docentes (Weiss, 2000). Si esta modalidad es correctamente practicada, se favorece la autonomía en el aprendizaje de forma individual y colectiva, donde no se depende del docente para la apropiación del conocimiento, además de preparar para el trabajo colaborativo (Boix, 2011; Galván y Espinosa, 2017).

En este contexto de lo educativo, el papel del psicólogo educativo es de suma importancia, ya que entre sus funciones se encuentran la evaluación, que se refiere a la recogida válida y fiable la de información de los currículos, de los profesores, de los alumnos, de los padres, de las distintas autoridades académicas y, por supuesto, de las interacciones entre todos ellos; la asesoría, a todos y cada uno de los agentes de la comunidad educativa y la intervención comunitaria, en su triple dimensión: correctiva, preventiva y optimizadora; todo esto en el campo de la educación formal y extendiéndose, ahora, a cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje, lo que evidencia su responsabilidad en la educación, compleja por su alcance, por su integralidad de influencias y por las exigencias que demandan de su profesión (Fernández, 2011; Sánchez, González y Zumba, 2016). A partir de o anteriormente planteado, como objetivo de este trabajo se pretende influir en los participantes, por medio de la implementación de un taller vivencial, para generar en ellos aprendizajes significativos que sirvan de herramientas para la prevención de la violencia escolar.

Método

Contexto del trabajo

La intervención se llevó a cabo en dos escuelas públicas de educación primaria, que denominaremos como escuela BJ y escuela JG, ambas ubicadas en el municipio de Tlalnepantla de Baz, en el Estado de México.

En el caso de la Escuela Primaria JG, ésta forma parte de los programas federales: Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa @prende.mx y



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Programa Nacional de Convivencia Escolar, así como del programa de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs): Calendario de Valores Fundación Televisa; cuenta con una matrícula de, aproximadamente, 254 estudiantes, 15 integrantes de su personal y 11 grupos. Se posiciona como el lugar 4,373 de 6,748 a nivel estatal.

Por su parte, la Escuela Primaria BJ tiene la principal característica de ser una escuela multigrado con actividad en el turno matutino, donde conviven en una misma aula y bajo la guía de un mismo docente 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°, debido a la escasa población de, aproximadamente 60 alumnos en total y un total de 4 personas laborando. Forma parte del Programa Nacional de Convivencia Escolar, por lo que el director de esta institución ha hecho énfasis en el trabajo con el material que se les proporciona.

Población

En la Escuela Primaria JG, la población atendida fueron 19 participantes en total, 7 niños y 12 niñas entre 11 y 12 años. En la Escuela Primaria BJ, la población atendida constó de 11 participantes en total, 6 niñas, de las cuales una dejó de participar en el taller y 6 niños, que inicialmente eran 5, pero se integró al taller un niño más.

Fases del trabajo

El presente trabajo se desarrolló en tres fases, la primera de ellas, la detección de necesidades; la segunda, la planeación de la estrategia de intervención y, finalmente, la aplicación de dicha estrategia en ambas instituciones. Es importante señalar que estas tres fases se llevaron a cabo en dos ocasiones, ya que la implementación del taller se dividió en dos bloques, el primero que abarcó en el segundo semestre del 2018, mientras que el segundo se desarrolló en el primer semestre del 2019.



I Detecção de necessidades

Durante la fase de detección de necesidades, se empleó la estrategia de observación participante, en una sesión inicial de monitoreo, realizada en cada una de las escuelas, en la que los datos obtenidos fueron registrados en notas de campo. Este tipo de observación fue la más adecuada de acuerdo con los fines de esta sesión, así como la más congruente con la metodología empleada, desde una perspectiva cualitativa, ya que permitió a los psicólogos observadores, mantener un papel interactivo con los participantes y su contexto, propiciando las condiciones para realizar entrevistas e introspecciones considerando también las propias impresiones y experiencias de los psicólogos al estar directamente involucrados, a pesar de ser externos a esta comunidad, de modo que fuera posible reconstruir, con todos estos elementos, los significados presentes.

Las necesidades detectadas, en una primera ocasión, en esta sesión que se realizó en el horario de clase, fueron distintas en ambas poblaciones. Inicialmente, en la escuela BJ, no se detectaron situaciones en las que se hiciera evidente una atmósfera de violencia en el salón de clases, así como tampoco fueron reportadas por la maestra durante el monitoreo; sin embargo, fue durante el receso que se pudieron observar algunas conductas y juegos agresivos, especialmente, entre los niños. A pesar de no haber detectado situaciones de violencia, fue a petición del director de la institución que se decidió abordar el tema en el taller. En la escuela JG, se detectó que era necesario atender, principalmente, la dinámica de violencia existente, de los alumnos entre sí y con la maestra.

II Planeación

A partir de la segunda fase, se dio inicio a la planeación de la estrategia de intervención; para ello, primero, se realizó una investigación bibliográfica



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

acerca de las necesidades y características de la población, así como de estrategias utilizadas con anterioridad en situaciones similares. Posteriormente, se propuso que la estrategia de intervención fuera un taller vivencial que se adaptara a los intereses de la población.

El aspecto vivencial del taller fue el eje rector en esta fase de planeación, pues este tipo de estrategia permite que, a través de la experiencia y sensibilización, a propósito, lúdica y dinámica, compartida con otros, las niñas y niños participantes construyan aprendizajes significativos.

Por ello fue que se planteó una trama centrada en la historia de un campamento al que se le denominó “Campamento Armonía”, en el que los psicólogos coordinadores se presentaron como “miembros distinguidos” de dicho campamento cuando cursaban el sexto grado de primaria, ésto con la finalidad de generar un ambiente empático y de horizontalidad entre los participantes y los psicólogos. Se acordó que esta estrategia implicaría que, desde un inicio, se les motivaría a participar en diversos “retos”, organizados en un total de doce sesiones, seis para cada semestre; cada una de ellas, relacionada con subtemas que se consideraron pertinentes para abarcar, ampliamente, el tema principal de “prevención de la violencia escolar”. Estos subtemas, junto a sus objetivos específicos, se exponen en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Subtemas del taller “prevención de la violencia escolar”.

Sesión	Subtema	Objetivo
1	Implicaciones de la violencia escolar	Que los niños identifiquen las implicaciones de las conductas violentas y agresivas en sus aulas y la importancia de prevenirlas.
2	Autoconocimiento y autoestima	Que los niños comprendan la importancia de reconocer sus propias fortalezas y debilidades, respetar las diferencias con los demás.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

3	Reconocimiento de los compañeros	Que los niños comprendan la importancia de reconocer las cualidades de sus compañeros.
4	Empatía	Que los niños conozcan y refuercen el valor de la empatía.
5	Trabajo en equipo.	Que los niños reconozcan la importancia de trabajar en equipo para la resolución positiva de conflictos.
6	Recuento de lo aprendido en el campamento.	Que los niños realicen un recuento de lo aprendido sobre la prevención de la violencia escolar, durante el taller.
1	Respeto y trabajo en equipo como formas de prevención de la violencia escolar.	Que los niños y niñas recuerden lo aprendido durante el taller en relación con la prevención de la violencia y cómo lo han aplicado en su vida diaria.
2	Autoestima y autocuidado: Evitando conductas de riesgo.	Que los niños y niñas comprendan la importancia del cuidado de su propio cuerpo y emociones y reflexionen acerca de sus estrategias de autocuidado, así como de las conductas que los ponen en riesgo.
3	Uso responsable del Internet.	Que los niños y niñas aprendan acerca del <i>ciberbullying</i> y el <i>grooming</i> , las distintas formas y niveles de violencia (violentómetro virtual) que se presentan en las redes sociales y cómo evitarlo.
4	Comunicación de emociones.	Que los niños y niñas aprendan a comunicarse de manera asertiva para evitar la violencia



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

		verbal y física en el aula escolar.
5	Equidad y violencia de género.	Que los niños y las niñas conozcan algunas de las manifestaciones de la violencia de género y puedan actuar ante ellas.
6	Cierre del taller.	Que los niños y niñas recuerden lo aprendido en el taller, los diferentes tótems y sus enseñanzas en el taller.

Como se puede observar, cada sesión fue formulada de manera general, para después, pasar a la estructuración detallada de cada sesión, de modo que se especificarán los elementos anteriormente expuestos, así como el nombre de los coordinadores; la duración de la sesión; las técnicas implementadas; la descripción del desarrollo de las actividades propuestas, con las instrucciones pertinentes, así como un guion para facilitar el proceso de aplicación; el tiempo destinado a cada técnica; así como los materiales sugeridos.

Durante la planeación de estrategias de intervención a implementar, en el primer bloque de sesiones, se consideró pertinente la entrega de “insignias” al cierre de cada sesión, de modo que fungieran como herramientas para la interiorización de lo aprendido en cada una y como elementos motivadores de la participación de los niños a lo largo del desarrollo de las actividades. En el segundo bloque de sesiones, se decidió utilizar “tótems”, los cuales servirían como apoyo para la comprensión y la interiorización de las temáticas vistas a lo largo de la segunda intervención, en lugar de las insignias entregadas en cada cierre de sesión; sin embargo, en torno a estos personajes, se crearon, además, elementos narrativos en los que se manejaron distintos valores y moralejas, presentes a lo largo de toda la sesión.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

III Aplicación de la estrategia de intervención

El taller se llevó a cabo, con las niñas y los niños, en un total de doce sesiones: diez en las que se trabajaron los subtemas que se consideraron pertinentes y dos en las que se realizaron recuentos de lo aprendido de cada subtema, divididas en dos bloques de cinco sesiones con un subtema específico y una sesión de remembranza, es decir, seis sesiones por bloque; siguiendo las planeaciones diseñadas con anticipación, como se planteó en la fase anterior, por medio de actividades lúdicas y atractivas para las niñas y los niños participantes, análogas a las realizadas en un “campamento” y bajo esta misma trama, pero adaptadas, particularmente, a las condiciones de cada escuela. Cabe señalar que, en el caso de la escuela primaria BJ una parte de las actividades realizadas, incluyó el trabajo con el libro Programa Nacional de Convivencia Escolar 6º, a petición del director de la escuela.

Al inicio de la primera sesión, los psicólogos, coordinadores del taller, se presentaron nuevamente con los niños, pues a pesar de que lo habían hecho en un primer momento durante la fase de detección de necesidades, se consideró importante recordar los nombres de los psicólogos a los participantes, así como recalcar el propósito de que estuvieran ahí. A lo largo de esta sesión y en sesiones subsecuentes, se buscó motivarlos a participar en el taller explicándoles que las actividades planeadas estaban inspiradas en aquello que los psicólogos habían aprendido, cuando eran niños de sexto grado, en el “Campamento Armonía”; se preguntó a los participantes quiénes estaban dispuestos a participar de esta “aventura” en donde podían ser también “miembros” de este “campamento”, se firmó un reglamento en el que se tomó nota de sus propias aportaciones, así como de normas propuestas por los psicólogos. Se realizaron sondeos en cada sesión, inicialmente, para explorar los conocimientos previos de los participantes en relación con el tema principal de “Prevención de la violencia escolar” y, en las siguientes sesiones, se



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

realizaron también sondeos para identificar los aprendizajes clave de los participantes.

Posteriormente se desarrollaron las actividades y estrategias planeadas y, al finalizar cada una de ellas, se llevó a cabo una reflexión personal y grupal en la que todos tuvieran oportunidad de expresar sus vivencias, emociones, ideas, aprendizajes y cuestionamientos, en un ambiente en el que se procuró principalmente la confidencialidad, seguridad y comodidad de los presentes en el taller. Para finalizar las sesiones, se llevó a cabo en cada una, un cierre en el que, en las primeras seis, se entregaron “insignias”, que consistían en cinco estampas, de imágenes alusivas a cada subtema, que las niñas y los niños iban coleccionando en una bitácora ilustrada con el escudo del “Campamento Armonía”; en las seis sesiones siguientes, se entregó a los niños un “tótem” grupal que cuidaron en diadas y una estampa con la figura de cada tótem para cada participante; tanto las “insignias” como los “tótems” tuvieron la finalidad de ser herramientas mediadoras en la interiorización de los valores y enseñanzas promovidos en los grupos de participantes de ambas escuelas.

Evaluación

La evaluación de este taller se llevó a cabo de manera continua, apegada a una metodología cualitativa, haciendo posible que el desempeño, progreso y aprendizaje de los niños y niñas participantes, fuera registrado y comprobable; llevándose a cabo durante cada uno de los sondeos, al inicio de las sesiones, entre cada reflexión al final de las actividades y ejercicios desarrollados, así como al cierre de las sesiones.

El sondeo inicial en cada sesión, pretendía evaluar lo que los participantes recordaban de las sesiones anteriores, así como los conocimientos previos que tenían al respecto de los nuevos subtemas a revisar en cada sesión, esto con el fin de conocer si algún concepto, duda o comentario tenía que ser recuperado para las nuevas actividades o bien, si los psicólogos tendrían que hacer alguna



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

adaptación extra a la planeación o una explicación más detallada para que los subtemas a trabajar y las instrucciones de las actividades, fueran lo más claras posibles para todos y así cumplir con los objetivos específicos de cada sesión.

Las reflexiones realizadas entre cada ejercicio o actividad, tenían el objetivo de afianzar las habilidades, aprendizajes y vivencias personales de cada participante, así como aterrizar y trabajar las emociones suscitadas a partir de estas dinámicas, apoyando a los participantes para restablecer un estado emocional que les permitiera continuar con sus actividades una vez finalizada cada sesión del taller. Finalmente, la reflexión hecha durante el cierre de sesión, de igual manera, tenía como propósito recordar y fortalecer los aprendizajes construidos, vividos y compartidos en el grupo, de modo que todos tuvieran la oportunidad de ser escuchados y escuchar las experiencias del resto de sus compañeros.

Resultados

En ambas instituciones se obtuvieron resultados que favorecieron al cumplimiento del objetivo general de la implementación del taller, que consistió en generar en las niñas y niños participantes, a través del trabajo de cada uno de los subtemas elegidos, aprendizajes significativos que sirvieran de herramientas para la prevención de la violencia escolar; en cada escuela con sus respectivas particularidades y aspectos en común.

Al inicio de la primera sesión, en que se trabajó con el subtema de “Implicaciones de la violencia escolar”, los participantes, varones y mujeres, de la escuela primaria BJ mostraron conductas agresivas, aceptadas entre ellos como una forma de juego, además de expresiones verbales que así lo denotaban y son importantes de señalar debido a que, durante la fase de detección de necesidades, no se habían presentado.

NCI B.J- Los coordinadores salieron al patio con los niños y esperaron a que el grupo de quinto saliera de la sala de cómputo, mientras



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

esperaban, los niños se aventaban unos a otros sus lapiceras (se las quitaban entre sí, lanzándolas al aire haciendo que a aquel a quien se la habían quitado se viera forzado a perseguir a sus otros compañeros para arrebatárselas su lapicera, aunque estas conductas parecían más una forma de jugar entre ellos, puesto que en ningún momento hubo alguien que se viera afectado emocionalmente por tales acciones, por el contrario todos reían y parecían divertirse); las niñas hicieron una fila y se empujaban, N, que no estaba en esa fila, se acercó a la coordinadora para decirle: “Y son peores, pero ya se acostumbrarán, yo ya aguánté cinco infiernos [haciendo referencia a los cinco años de primaria cursados]”.

Por otro lado, en la escuela primaria JG, desde la primera sesión, se pudo confirmar lo observado durante la primer fase: una relación en la que se presentaban agresiones verbales en forma de gritos recurrentes de los participantes a la profesora y de la profesora a ellos, quien representaba en este escenario la principal figura de autoridad; un nivel de tolerancia poco fortalecido y la constante interrupción de las actividades realizadas con los psicólogos, situaciones también reportadas por la maestra.

NC-1 J.G. El coordinador inició a leer el cuento tal como viene en la planeación, en repetidas ocasiones, el niño Z abría los ojos y se reía en voz alta repitiendo las burlas que se mencionan en la obra, le pedimos que cerrara los ojos y guardara silencio, ya que los demás niños estaban siguiendo las indicaciones, en la quinta interrupción la maestra alzó la voz y le dijo Z, compórtate, los psicólogos vienen a hacer su trabajo y tú no los dejas” a lo que Z respondió que no estaba haciendo nada, solo le parecía gracioso, entonces la maestra le dijo que se saliera, que no era gracioso y que se saliera o se comportara, Z dijo que ya se iba a callar, pero la maestra le indicó que saliera del salón, cuando Z salió la maestra



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

salió del salón detrás de él, desde el salón pudimos oír como la maestra lo regañó.

A lo largo del desarrollo de esta primer sesión, los niños de ambas escuelas lograron identificar las conductas violentas y agresivas planteadas en la historia que se les contó en la primer actividad, así como las consecuencias inmediatas que tenían esos comportamientos en sus vidas y en las de sus compañeros, lo que se hizo evidente en el cambio de actitud de los niños hacia el final sesión, pasando de un estado de apatía a uno de cooperación en las actividades, lo que se evidencia en los siguientes extractos de las notas de campo, primero de la primaria BJ, seguida por la primaria JG.

NC-1 B.J. Se negaron a participar tres niños D, AF y AZ, a los que aceptaron se les indicó que haríamos un reglamento para poder trabajar mejor [...] Individualmente con los niños que se negaron a participar, se les preguntaron los motivos, lo que pensaban y sentían [...] después de una pequeña negociación todos aceptaron participar [...] se les entregaron sus insignias [...] los niños reaccionaron gustosos y más tranquilos.

NC-1 B.J. Todos los niños participaron en la elaboración del reglamento, teniendo una participación constante AZ, AX, BN y BA a partir de la regla seis, algunos de los niños pasaron al pizarrón a escribir la regla que todos acordaran, cuando BN paso al pizarrón escribió la palabra “Ablar” a lo que los niños y un coordinador le dijeron que tuvo un error ortográfico, se puso rojo y cerró los ojos como si lo fueran a regañar o burlarse de él, entonces el grupo en vez de burlarse le dijo cómo se debe escribir y BN corrigió poniendo una “H” al inicio [...] , entre todas las participaciones dijeron que faltaban por firmar nosotros y su maestra, entonces nosotros firmamos y les dijimos que nosotros nos



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

comprometemos a seguir el reglamento, que todos lo vamos a seguir o al menos lo vamos a intentar, que si en algún momento faltamos el respeto a alguien tenemos que admitirlo, pedir perdón y aceptar las consecuencias de nuestra falta de respeto.

Hasta ahora, se ha hecho énfasis en los resultados obtenidos durante la primera sesión con el propósito de brindar un panorama amplio de la situación inicial en que se encontró a ambos grupos y para evidenciar cómo fue el proceso inicial. En las siguientes sesiones, al desarrollar uno a uno los subtemas, los niños y niñas participantes se enfrentaron con nuevos retos, dudas y tuvieron nuevos aprendizajes que se mantuvieron y se vieron reflejados al final de la intervención.

Dada la naturaleza del taller realizado bajo los supuestos de Gómez y Hernández (2016) y Coronado y Gutiérrez (2018), encontramos que centrar las temáticas en las necesidades reales de los estudiantes tuvo un efecto positivo en el objetivo de la intervención, se pudo observar que al principio del taller los niños y niñas comenzaron a participar en las actividades aunque hubieron algunos que presentaron resistencia a las mismas, por desagrado o desinterés, pero al acercarnos cada vez más y comenzar a construir una comunidad afectiva que se basaba en el respeto y en la confianza para que los niños pudieran comentar lo que sentían comenzamos a ver un cambio en la conducta emocional de los estudiantes. Empezaron a implicarse en las actividades realizadas, y comenzaron a hacer reflexiones más detalladas acerca de la violencia escolar, intentando cambiar la tríada que menciona Paulín (2014) en la que los participantes jugaban un distinto papel dependiendo de la circunstancia en la que se encontraran, puesto que no en todo momento eran víctimas, ni agresores o espectadores.

El espacio para el taller fue utilizado para generar en los pequeños jóvenes distintas estrategias para la resolución de problemáticas, haciendo énfasis en



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

que no existe una sola solución, sino que hay todo un abanico de soluciones que puede ser utilizado. Esto causó que incluso los alumnos más difíciles de ser abordados comentaran acerca de sus experiencias y pidieran apoyo a los psicólogos para resolver alguna cuestión:

NC-5 B.J. AF le dijo a la psicóloga que se sentía mal, enojada y triste, ya que se había enojado con las niñas del grupo pues, el martes pasado, después de que nos fuimos, AA había tomado sus galletas para el club y se las había empezado a comer, por lo que le dijo a la maestra y ella le llamó la atención; de igual modo, AF lo comentó con su mamá, y su mamá lo habló con la mamá de AA, quien se molestó y después le dijo a todo el grupo de sexto que no le hablaran a AF.

NC-6 J.G. La psicóloga les preguntó qué hacía que fuera así, por lo que X y G dijeron que estaba más insoportable que nunca y que nadie la aguantaba, sucesivamente Z también comentó algo como: “Yo creí que con lo que le pasó, de su enfermedad, iba a cambiar, pero no, hasta sigue peor”. Luego de escucharlas, la psicóloga, les propuso que entre todas pensarán qué podían hacer para que, con el regreso de BA, pudieran trabajar juntas y evitar problemas. Todas dijeron que no, pero la psicóloga les explicó que no se trataba de hacerse amigas, sino de tratar de hacer el trabajo más ligero y agradable para todos.

El proveerles de estrategias para poder resolver distintas problemáticas de manera efectiva y calmada sentó el precedente para que los niños y niñas pudieran desenvolverse de manera asertiva en el taller con pocas intervenciones violentas hacia los propios compañeros y hacia los coordinadores del mismo.



Autoconocimiento y autoestima

En cuanto al autoconocimiento y autoestima, los niños lograron reconocer sus propias cualidades físicas, intelectuales y afectivas, así como sus límites personales. También reconocieron las cualidades y habilidades de sus compañeros de grupo y la importancia de sus relaciones de compañerismo y amistad.

NC-2 J.G. Durante el desarrollo de esta actividad, algunos niños evocaron muchas emociones, como en el caso de BR [...] compartió con sus compañeros que algo que no le gustaba de ella era que se aguantaba mucho las cosas y no las decía; cuando se encontró a solas con la psicóloga, en el patio, ella profundizó en que desde que ingresó a primero de primaria y hasta quinto año, había sufrido una serie de burlas y malos tratos por parte de sus compañeros, que en algún momento se encontró sola en la escuela sin amigos y que nunca comentó con sus profesores o con sus padres cómo se sentía, ya que el trabajo de ambos les impide pasar tiempo con ella y su hermana menor, también mencionó que en tercero de primaria conoció a su amiga M, quien constantemente la defendía de los malos tratos (hacía referencia a “burlas”, a que jugaban con sus sentimientos, a que se aprovechaban de ella y a que la ignoraban o le ponían caras [...]) Al terminar todos pudieron ver sus “tesoros” y, en el caso particular de AX, el psicólogo pudo notar que comenzó a llorar, por lo que, aparte, le preguntó por qué lloraba y si todo estaba bien, a lo que ella respondió que su llanto se debía a que el mensaje que encontró dentro de su “tesoro” le había parecido muy bonito.

En las sesiones de autoconocimiento, pudimos notar que la mayoría de los niños se emocionaron por encontrar ese tesoro que son, incluso algunos lo



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

siguieron teniendo en cuenta cuando se realizaban actividades que requerían de la comunicación de emociones demostrando un claro aprendizaje significativo de las actividades y el tema central. El autocuidado llevó a los niños a dejar de relacionarse con golpes como solían hacerlo en un principio, aunque estos no fueron erradicados en su totalidad, sí hubo una disminución en la ocurrencia de este tipo de expresiones.

Empatía

En relación con el valor de la empatía, reflexionaron y comprendieron lo importante de pensar antes de actuar y en cómo sus acciones impactan en la vida de los demás, aunque a veces no lo parezca, a su vez, el valor de la empatía se vio altamente reforzado en el tema de violencia de género, a lo que los estudiantes reaccionaron de la siguiente manera:

NC- 5 B.J. El psicólogo les preguntó qué sentirían si alguien les dijera que no pueden hacer algo sólo por ser menores. D dijo que a él no lo tomaban en cuenta para jugar fútbol con su hermano por ser más chico y que eso le molestaba y lo hacía sentir mal. Entonces el psicólogo, les pidió a todos que se imaginaran cómo era pasar por eso sólo por ser hombres o mujeres. AA, comentó que ella creía que todos tenían derecho de hacer lo que les gustaba, que un hombre podía incluso cocinar si era lo que le gustaba o una niña jugar fútbol, que no porque alguien les dijera que no podían hacerlo, tenían que dejar de hacer lo que les gusta. Al terminar de decir esto, el resto del grupo aplaudió.

Como se puede observar en el fragmento anterior, el reforzar el valor de la empatía sirvió como una barrera contra la violencia que sufrían de manera normalizada y rutinaria las niñas de sexto grado. Si bien es cierto que AA mencionó de una manera increíble la libertad de poder hacer lo que a uno le gusta, esto fue cierto sólo para la escuela primaria BJ, ya que eran pocos los niños que asistían a esta escuela, y resultaba mucho más sencillo que se



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

conformara una comunidad unida, a diferencia de la escuela JG, en la cual encontramos que existía una total falta de empatía hacia los sentimientos de las niñas y de los niños, separándolos desde las actividades de educación física que se llevaban bajo la tutela de una profesora. Y esto se reflejaba en un poca interacción entre niños y niñas a la hora del receso. A pesar de estas dificultades, los niños pudieron identificar y verse reflejados en sus demás compañeros a partir de distintas actividades que se llevaron a cabo. Tal vez el caso más interesante fue el de AN, quien en nuestras primeras sesiones se mostraba desinteresado de los temas, pero con el paso de las sesiones fue reforzando todos los valores, a tal grado que terminó fungiendo, junto a BN, como mediador de las actividades que se llevaban a cabo en el patio a la hora del receso, y cuando llegaban a idear algún plan para divertirse, era el primero en buscar el beneficio de los demás y el evitar agresiones físicas, verbales y emocionales hacia otros.

Trabajo en equipo

Los niños también reconocieron la importancia del trabajo en equipo para la resolución de conflictos, sin embargo, pudimos observar dificultades en la comunicación para llevar a cabo las tareas y seguir indicaciones. Así que a raíz de estas dificultades decidimos reforzar el valor del respeto entre compañeros y volver a trabajar en equipo, de modo que en una segunda ocasión los niños se mostraron con más iniciativa y mayor cooperación entre ellos.

NC-1 J. G. [...] se le recomendó que escogiera el equipo en que más confiaba que su bote no se iba a hundir; eligió trabajar con el equipo conformado sólo por varones. Para poder salir al patio y que los niños se mostraran más participativos, el coordinador Mauricio, les dio la indicación de que para continuar tendrían que formarse de acuerdo con su fecha de nacimiento; en una fila, quienes nacieron en una fecha de número par y en otra fila, quienes nacieron en una fecha de número impar. Así lo hicieron, por lo que se dirigieron al patio acompañados de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

los coordinadores. Una vez en el patio, se les repartieron sus botes (hojas de periódico) y se les dieron las instrucciones de la actividad, la cual se llevó a cabo con mucho ánimo por parte de los niños y se concluyó con ella justo al sonar la campana del recreo.

NC-6 J. G. [...] los niños no guardaban silencio, por lo que el coordinador tomó asiento y permaneció callado viendo su reloj, después de cuatro minutos y medio (aproximadamente) los niños guardaron silencio, organizados por Z y D, quienes pedían a los demás guardar silencio, aunque gritando, el coordinador agradeció su ayuda aunque mencionó que podían hacerlo de mejor manera y les dio un ejemplo [...] durante la actividad BR le comentó al psicólogo que ella no quería estar en su equipo y no iba a trabajar, el coordinador le preguntó por su decisión, BR le respondió “porque no quiero” el coordinador le comentó que no podía trabajar en otro equipo porque no cabían, entonces le sugirió dos opciones, participar con su equipo o no participar, BR optó por no participar, el coordinador les pidió tomar asiento y no participar, ni interactuar con ninguna persona del salón, unos dos minutos después BR fue con el coordinador y le preguntó si podía explicarle, el coordinador le dijo que sí, que estaban ahí para ayudar a todos los miembros del campamento, BR explicó al coordinador que su equipo no la dejaba participar, ya que V no le dejó ver la imagen del tótem y luego Z le quitó la imagen, por lo que ella no iba a participar, el coordinador le comentó que seguro era un mal entendido, que fueran a hablar con ellas y se reintegrará, BR dijo que no porque V siempre la trata mal, pero que quería participar, por lo que pidió al coordinador hacer su dibujo en una hoja y luego pegarlo, el coordinador aceptó y BR se integró a la actividad.

En las sesiones en las que reforzamos el trabajo en equipo encontramos resistencia por parte de los alumnos de las dos escuelas, por un lado, teníamos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

un grupo de alrededor de 8 niños y niñas y otro de 3 en la BJ, y en la escuela JG encontramos varios grupos perfectamente conformados por niños y niñas separados, cada uno con un líder distinto que movía a las fracciones a hacer actividades muy variadas, desde sentarse a comer en el receso y guardar la postura, hasta el correr por todo el patio aventando a quien se atravesara sin importar nada. Por esta razón, nos costó mucho trabajo el juntar a los distintos grupos, puesto que algunos terminaban peleando y sin hablarse, pero con el paso del tiempo empezaron a formarse equipos más grandes, comunicación entre las partes que antes habían peleado, y cooperación para lograr nuevos objetivos y establecer nuevas metas. A pesar de nuestra intervención, encontramos que algunos de los niños todavía contaban con excluir a otros compañeros, pero disminuyó el número de veces que lo hacían, así como las peleas, ya que, a pesar de no tener una buena relación con otro, si les tocaba trabajar en equipo, podían hacerlo apoyándose sólo en ese momento dejando de lado sus diferencias.

Conductas de riesgo y autocuidado

Con el subtema de conductas de riesgo y autocuidado, los niños identificaron las situaciones y conductas que ponen en riesgo su integridad, los factores del entorno que las potencian y cómo prevenirlas:

NC-2 B.J. Para cuándo el equipo de las niñas y D había terminado la parte de los cuidados el equipo de los psicólogos no, por lo que insistieron en que realizarán ya la actividad de todo aquello que les hacía daño. N mencionó acerca del suicidio y de que no estaba bien. D mencionó acerca del uso del condón y las enfermedades de transmisión sexual. AF mencionó acerca de la comida chatarra, fue en ese momento que todos comenzaron a señalar a AA, quien supuestamente consume mucha de esta comida a lo que ella dijo que la dejaran de ver. [...] después escucharon acerca de lo que habían puesto sus compañeros, y viceversa. El equipo de los psicólogos fue a ver la silueta del equipo de



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

los niños y se les explicó también lo que habían puesto; los estudiantes del grupo comentaron acerca de lo que unos pusieron y otros no, además de ir complementando sus siluetas, por ejemplo el equipo que trabajó con la psicóloga anotó un cuidado haciendo referencia a la salud sexual, punto que la niñas rescataron para su silueta, algunos comentaron que había cosas en las que nunca habían pensado y dijeron que las tendrían en cuenta como cuidados.

La prevención de las conductas de riesgo nos ayudó a identificar que los niños conocen perfectamente bien lo que les puede hacer daño y lo que les hará bien, pero que muchas veces prefieren ignorarlo y seguir haciéndolo. Lo pudimos notar cuando mencionaron acerca de no comer comida chatarra y todos ellos lo que comen es esta, también con temas de enfermedades sexuales, los niños los mencionaron, pero nunca mostraron una educación sexual mucho más amplia más allá de los simples nombres, esto en la escuela BJ. En la JG nos encontramos con un gran problema, ya que, al aplicar la segunda parte del taller, nos enteramos que hubo una situación en la que un joven hirió a una compañera con un lápiz a petición de esta misma, fue por ello que en esta escuela específicamente hicimos énfasis en identificar las conductas que ponen en riesgo a los demás compañeros y en el autocuidado para darse cuenta de cuando uno mismo se pone en peligro. Trabajamos con los dos muchachos implicados, pero se necesita un espacio terapéutico especializado para tratar algunas cuestiones personales importantes que sufren las dos partes. Desde nuestra intervención y a lo largo de la implementación del taller no identificamos alguna conducta de riesgo por parte de los dos implicados, de hecho, la joven herida fue una de las que más participó en las actividades.

Uso responsable del internet

Sobre el uso responsable del internet, los niños conocieron otros tipos de acoso y violencias virtuales y sus posibles consecuencias, e identificaron estrategias para evitarlas. Una de estas estrategias, y con la finalidad de que los niños



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

tuvieran un aprendizaje más significativo de la problemática fue la de que los estudiantes llevaran a cabo una actuación de lo que habían entendido del ciberacoso y cyberbullying, esto para que demostraran con sus propias palabras e interpretaciones que ya habían aprendido, así como enseñar y apoyarse entre ellos. En primera instancia, los niños aprendieron lo que en realidad era el cyberbullying, teniendo en cuenta en que ellos asociaban lo aprendido en la escuela con el bullying y el internet, y aunque no estaban equivocados, se reforzaron los conocimientos y se expandió el significado del término:

NC-3 B.J. Después preguntamos qué creían que era el ciberacoso, a lo que los niños contestaron de manera más repetitiva que era bullying, pero por la computadora, que era violencia y que era (sólo) bullying. Entonces se les comentó que era algo un más complejo de lo que estaban comentando y que verían un video para dejarlo más claro. Después de verlo les preguntamos acerca de las consecuencias más extremas y las menos extremas, del ciberacoso y mencionaron el suicidio y el sentirse mal. Comentaron que ellos no han vivido una situación así, pero D comentó que uno de sus primos sí, que de hecho había sido extorsionado, pero no dio más detalles. Se les preguntó también por los actores en el ciberacoso y mencionaron a los tres del video, el observador, el atacante y la víctima con algunas precisiones sobre su papel [...] La última actividad, consistió en que tenían que dividirse en dos equipos para actuar, un equipo, un caso de ciberacoso y, otro equipo, un caso de grooming. En el equipo al que le tocó representar el caso de grooming estaban: AF, N, O, D y JCM; mientras que en el equipo que representaría el caso de ciberacoso estaban: JCS, AA, F, CR y CO. AZ no quiso participar. Después de organizarse y ensayar, todo el grupo, acompañado por los psicólogos, salieron al patio para que hicieran sus escenificaciones. El equipo de ciberacoso, presentó un caso en el que un niño que venía del norte del país, llegaba a una nueva escuela de la ciudad de México, pero como tenía una discapacidad motriz (no tenía un



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

brazo) sus compañeros le hacían burla, primero en el salón de clases y después por medio de facebook, hasta que el niño terminó suicidándose.

Al hablar del uso responsable del internet se pudo notar que por la edad que los estudiantes tienen la gran mayoría no tenía acceso a redes sociales puesto que los padres de familia lo prohibían. En aquellos alumnos que sí interactuaban por internet con otros pudimos escuchar algunas de sus vivencias, por ejemplo, en el caso de BN de la escuela JG él había recibido fotos de penes por una plataforma de mensajería en línea de un número anónimo, a lo cual éste respondió bloqueando el número y haciendo caso omiso de lo que había recibido con el apoyo de su madre; igualmente V, compañera de BN, tiene una cuenta en una red social famosa y comentó que ha recibido en constantes ocasiones solicitudes de amistad de hombres por encima de los cuarenta años, pero ella reacciona bloqueándolos, aceptando sólo a las personas que conoce. Fue así que al escuchar sus vivencias les dimos estrategias para poder enfrentarse a problemáticas como el grooming, haciendo hincapié en el apoyarse en los adultos en quienes confiaran, como serían padres de familia, profesores o algún otro familiar.

Comunicación de emociones

Por último, para prevenir la violencia escolar reforzamos la comunicación de emociones, en la cual los niños reconocieron las diferentes formas y recursos que tienen para expresarse de una manera más asertiva. Además, se identificaron nuevas situaciones de riesgo que fueron atendidas de manera individual lo que incrementó la confianza de los niños para expresar sus emociones y sentimientos favoreciendo así un mejor desenvolvimiento en su entorno escolar.

NC-2 J.G. [...] y salió a ver a X, a quien le preguntó cómo estaba, “estoy bien, solo tengo flojera”, “¿no quieres estar adentro con nosotros?”, “no, prefiero estar aquí afuera” entonces X volteó la mirada y agachó su



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

cabeza para ocultar que había comenzado a llorar “¿qué pasa X?”, “pues la maestra, siempre nos está regañando y gritando, yo no estaba haciendo nada malo y ella me sacó” el coordinador Jonathan le preguntó acerca de cómo se sentía X, pero ella se reservó sus sentimientos [...] Después de que el psicólogo y X se quedaron solos, éste comenzó a platicarle acerca de Atestim (nombre de un tótem) , intentando darle un sentido para que se relacionara la historia con lo que había sucedido entre la profesora, fue entonces que X expresó que no quería regresar al salón porque le dolía mucho que la maestra la hubiera corrido, y que le molestaba que la hubiera sacado cuando ella sí estaba prestando atención.

En concordancia con lo mencionado por Carpena (2003) para poder enfrentar la violencia escolar, era de suma importancia trabajar con los sentimientos de los niños, de ahí que hayamos puesto el mayor peso de la intervención en lo que sentían en cada una de las sesiones, puesto que poníamos a prueba cada una de sus creencias y lo que sentían por la misma, esto lo podemos observar con un caso particular:

NC-5 J. G. [...] Preguntó el psicólogo, “Pues me siento muy triste porque a mí me gustaría jugar futbol con mis amigos, me gustaría ayudarle a mi papá a hacer sus trabajos y demás, pero por ser mujer no me dejan, no como a mi hermano. También quiero ser arquitecta, y cuando me dicen que no puedo se me quitan las ganas”, el psicólogo comenzó a indagar más acerca de ese tema que le resultaba doloroso a la joven MA, ella mencionó “Quiero estudiar, pero ya no me dan ganas, y a parte tengo que ayudarle a mi mamá a hacer las cosas de la casa, y sí la ayudo, pero no quiero dejar de estudiar para ayudarle a mi mamá, yo creo que eso quiere mi papá, que termine la prepa y que me ponga a ayudarle a mi mamá a la casa, y yo no quiero, yo quiero ser arquitecta y cambiar al mundo. Ser la mejor mujer arquitecta que exista.” [...] MA



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Comenzó a llorar de nuevo y dijo “no puedo no lo voy a lograr no soy tan fuerte” a lo que el psicólogo le dio una forma de enfrentar esos pensamientos tan problemáticos para una niña de 12 años. La actividad que el psicólogo le puso a la estudiante fue que tenía que decir la frase “Yo soy fuerte”. [...] Después de varios intentos pudo lograrlo, “Soy MA, y soy fuerte y voy a convertirme en la mejor arquitecta mujer que exista, voy a ayudar a las personas” fue la frase final.

En esta situación encontramos a una niña de 12 años que se veía arraigada a un pensamiento muy particular, en el cual ella mencionaba que no podría lograr lo que quería, puesto que no era lo suficientemente fuerte, al enfrentar ese pensamiento con la actividad sugerida por el monitor hubo una contradicción emocional, a lo que la niña respondió llorando, pero al afrontar la situación, el pensamiento y la emoción se pudo lograr una actitud más positiva hacia la resolución de esa problemática. De esta manera ella podría apoyarse en un nuevo pensamiento que le genere una nueva emoción, produciendo así mayor motivación para alcanzar sus metas establecidas en lo que quiere ser de grande, así como lo menciona Carpena (2003).

Esto concuerda con lo propuesto por Cowie y Fernández (2017), puesto que, al lograr apoyarlos de manera afectiva, enseñándoles a aceptar sus propios sentimientos y no tenerles miedo, a enfrentar las problemáticas y hacer valer su propia voz a partir de la comunicación eficaz de sus emociones, comenzaron a resolver situaciones de una manera eficaz que les habían costado trabajo con anterioridad. Esto puede suponer entonces que las escuelas deben ser un espacio de respeto, pero sobre todo un espacio de aceptación emocional, en la que se apoye a los niños, se les escuche y se les comprenda cuando están teniendo dificultad para resolver una problemática, o simplemente están expresando una emoción que en el momento les está imposibilitando seguir con sus actividades, puesto que de esa manera no sólo se les entrena para el



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

futuro, sino que se va generando una verdadera comunidad que su primer objetivo será el apoyo incondicional de todos sus participantes.

Conclusiones

Después de aplicar un taller de prevención de la violencia con una temática de campamento, obtuvimos resultados positivos y satisfactorios con base en el objetivo de la intervención, los cuales observamos durante nuestros periodos de trabajo con los niños que se complementaron con los testimonios de los padres de familia y profesoras acerca del cambio en la manera de relacionarse de los estudiantes. Es por esta razón que se coincide con lo mencionado por Coronado y Gutiérrez (2018) en cuanto al uso de los talleres como estrategia docente, ya que permitió a los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas, además de facilitar la reflexión personal y grupal.

El resultado del taller también concuerda con lo definido por Gómez y Hernández (2016) y Cowie y Fernández (2017) ya que el taller estaba estructurado de tal forma que se previera la violencia escolar a partir de una educación emocional que favoreciera el respeto a las diferencias y brindara la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y de solución de conflictos, fundados en el respeto, la autoestima y la empatía. Aunque el trabajo no se limita a los niños, también es importante trabajar con docentes y padres de familia. En cuanto a los docentes se puede brindar un acompañamiento y brindar estrategias para que complementen esta educación emocional. En cuanto a los padres de familia podemos rescatar el uso de pláticas y la difusión de información (utilizando incluso medios herramientas de comunicación como WhatsApp), para introducir las escuelas para padres como una manera de aprender estrategias para educar emocionalmente a sus hijos e hijas, teniendo como objetivo trabajar conjuntamente para conseguir una educación integral y coherente, que se trabaje en casa y en la escuela está educación emocional (Obiols, 2005).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Dentro de los registros y resultados del taller se pueden encontrar algunas de las funciones del psicólogo, desde la recolección de información para planificar el taller hasta las tres formas de intervención (prevención, corrección y optimización) que describen Fernández (2011) y Sánchez, González y Zumba (2016). Prueba de la importancia de incorporar el trabajo del psicólogo en el proceso de educación básica, ya que la labor que puede realizar éste tiene una intervención tanto en los alumnos, padres, docentes y autoridades de la escuela, haciendo uso de estrategias para la promoción del apoyo educativo, así como el apoyo e intervención en cuestiones emocionales que, como se pudieron notar en el transcurso del taller a partir de los comentarios de los niños y niñas, es tan necesario en la sociedad actual.

Para finalizar, queremos enfatizar que trabajar en las dos escuelas fue un reto muy importante, en la escuela multigrado (BJ), al ser pocos estudiantes de sexto año costó trabajo resignificar algunas rivalidades que se detectaron en los estudiantes, pero se contó con el apoyo de la profesora titular del grupo, así como el del director, lo cual sirvió de gran ayuda cuando tuvimos que disponer de distintos elementos de la escuela, por ejemplo, el aula audiovisual. A su vez, al ser poco el número de niños, pudimos centrarnos en problemáticas que los afectaban a todos, y al demostrar que reforzar los valores previamente descritos podía cambiar la interacción de los mismos a una mucho más respetuosa y sin problemas de violencia, los mismos estudiantes se notaban mucho más tranquilos y alegres por el trabajo de los psicólogos. Por el otro lado, en la escuela primaria de tiempo completo (JG), al ser un grupo que superaba los 20 alumnos, fue más laborioso el poder trabajar con todos, ya que, a pesar de ser tres los coordinadores de la intervención, detectamos que la gran mayoría de los niños quería tratar con problemas que incluían a dos o tres personas por lo cual no fue posible intervenir en todas las situaciones particulares, lo cual también se debe a la falta de tiempo provisto por la institución.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Como ya se mencionó anteriormente, la inclusión del psicólogo en el ámbito educativo es de suma importancia para la realización de actividades que promuevan una buena salud mental en los niños y niñas, ya que es imperativo la intervención con estas poblaciones que han sido olvidadas por los programas sociales.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación del Perú.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado.
- Carpena, A. (2003). Educación socioemocional en la etapa de primaria. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Coronado, V., y Gutiérrez, G. (2018). Diseño de un taller como propuesta didáctica para fomentar el valor de la responsabilidad en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educando para educar*, 19 (35), 91-102.
- Cowie, H. y Fernández, F. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4 (9), 291-310.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32 (3), 247-253.
- Galván, R., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica*, (49).
- Gómez, J. y Hernández, E. (2016). Aulas violentas. El acoso y la agresión en la escuela. México: UNAM-FESI.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

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

Mendoza, B., Rojas, C. y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39 (158), 38-51.

Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137-152.

Paulín, H. (2014). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14 (5), 1751-1762. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy14-5.aepc>

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), 123-129.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22 (89-90), 57-76.

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

Autores y contacto:

Ana Carmen Camarillo Hurtado

Estudiante de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Ha enfocado su formación profesional en el ámbito educativo y de la salud, realizando prácticas profesionales en dos escuelas públicas del Estado de México, así como en un hospital de la Secretaría de Salud.

Correo electrónico: ana.camarillo.1696@gmail.com



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

Jonathan Román Carmona Pérez

Estudiante de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Ha dirigido su formación profesional a la Psicología Clínica con enfoque Cognitivo Conductual de Primera y Segunda Generación, así como intervención profesional con base en Análisis Contingencial Interconductual. Ha realizado sus prácticas profesionales en dos escuelas públicas del Estado de México y en la Clínica Universitaria de Salud Integral. Correo electrónico: jonacarpe.427@gmail.com

Juan Mauricio Serafín Martínez

Estudiante de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Realizó sus prácticas profesionales en un centro de estimulación temprana y en dos escuelas públicas del Estado de México. Correo electrónico: mauricioserafin24@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

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. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com