



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DEL AUTOCONCEPTO COMO HABILIDAD
PARA LA VIDA. UNA INTERVENCIÓN BAJO EL ENFOQUE
GESTALT**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA DE
CLINICA INFANTIL**

**PRESENTA
LIC. EN PSIC. CARMENCITA GAMBOA MARCIN**

**DIRECTOR(A)
DRA. MIRTA MARGARITA FLORES GALAZ**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
OCTUBRE, 2016**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.329435 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradecimientos

Una etapa más concluida, un capítulo más cerrado, un trabajo que requirió esfuerzo, dedicación, voluntad, motivación y sobretodo tiempo. No me queda más que agradecer a las personas que me apoyaron durante la creación de este trabajo y durante estos dos años de maestría, gracias a ellos pude lograr concluir una etapa más de manera exitosa y disfrutando cada aprendizaje.

A mi papá, quién ha sabido motivarme y expresarme lo orgulloso que se siente de mí al decidir continuar mi crecimiento profesional. Estando siempre presente en mi vida, en mis momentos más importantes, los personales y los profesionales, compartiendo conmigo temas de psicología, que escucha o lee que nos llevaron al diálogo y a la reflexión.

A mi mamá, de quién he aprendido lo que es la fortaleza, la responsabilidad, la empatía y el sacrificio, un ejemplo de mujer que me ha alentado a ser mejor cada día. Gracias a ella pude concluir esta etapa sin caer en el camino, a pesar de que muchas veces sus días eran complicados nunca escuché en ella un "no", su apoyo fue sustancial para lograr concluir esta maestría.

A Rafael, mi esposo, mi compañero de vida y mi mejor amigo, verlo todos los días esforzarse por nuestra familia, trabajando arduamente, siendo responsable y perseverante, fueron cualidades que me motivaron día a día en esta etapa. Gracias a él pude sonreír hasta en los momentos más cansados y estresantes, siempre dándome palabras alentadoras para seguir adelante.

A Verónica, otro ejemplo de mujer, de la que he aprendido que estando de la mano de Dios no hay reto que no pueda superarse. Otro ejemplo de vida que me apoyo, sobretodo en esta última etapa de la maestría, cuidando a mi bebé, dándole mucho amor.

Y por último a mi asesora la Dra. Mirta, quien con paciencia me guió en la realización de este trabajo. Gracias a su experiencia, motivación y asesoría pude concluir satisfactoriamente esta tesis.

Índice

1. Introducción	1
1.1 Características generales de la problemática.	1
1.2 Sustento teórico del abordaje	4
1.2.1 Modelo de Habilidades para la Vida.....	4
1.2.2 Autoconcepto.....	11
1.2.2.1. Desarrollo del autoconcepto	13
1.2.2.2 Autoconcepto en la familia	15
1.2.2.3 Autoconcepto en la escuela.	16
1.2.2.4 Corrientes de intervención de autoconcepto	17
1.2.3 El niño de 10 a 12 años.....	19
2. Evaluación diagnóstica del problema.....	21
2.1 Objetivo	21
2.2 Escenario.....	21
2.3 Participantes	21
2.4 Instrumento y procedimiento de su aplicación	22
2.4.1 Cuestionario de HpV.	22
2.4.2 Escala de Autoconcepto para niños.	24
2.4.3 Sesión informativa a padres de familia.	25
2.5 Resultados de la fase diagnóstica.	25
2.5.1 Resultados del Cuestionario de HpV	25
2.5.2 Resultados Escala de Autoconcepto para niños.	45
2.5.3 Resultados sesión informativa para padres de familia.	46
2.6 Conclusiones de la fase diagnóstica.	47
3. Programa de intervención desarrollado	48
3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.....	48
3.2 Objetivos del programa de intervención.....	48
3.2.1 Objetivo general	48
3.2.2 Objetivos específicos del programa de intervención	49
3.3 Descripción del escenario	49
3.4 Recursos utilizados.....	49

3.5 Descripción de las técnicas implementadas de intervención	50
3.6 Procedimiento de intervención.....	50
3.7 Conclusión del programa de intervención	66
4. Evaluación de los efectos	67
4.1 Resultados de la aplicación de instrumentos	67
4.1.1 Resultados de la Escala de Autoconcepto para niños	67
4.1.2 Resultados encontrados en la actividad de cierre "El Baúl de los tesoros"	68
4.2 Cambios registrados	70
5. Discusión	72
5.2 Conclusiones	74
5.3 Limitaciones y Sugerencias	76
5.3.1 Limitaciones	76
5.3.2 Sugerencias derivadas de este estudio	76
Referencias	77
Apéndices	85

Lista de Tablas

Tabla 1. Definiciones y reactivos del Cuestionario de habilidades para la vida, para niños.....	22
Tabla 2. Categorías encontradas para los reactivos de la habilidad del autoconcepto.....	26
Tabla 3. Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de autoconcepto.	28
Tabla 4. Definiciones de las categorías encontradas en los reactivos de Empatía.....	29
Tabla 5. Definiciones de las categorías encontradas en los reactivos de Empatía.....	30
Tabla 6. Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Empatía.....	30
Tabla 7. Categorías encontradas en los reactivos de comunicación efectiva.....	32
Tabla 8. Categorías encontradas en los reactivos de comunicación efectiva.....	33
Tabla 9. Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de comunicación efectiva.....	34
Tabla 10. Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de relaciones interpersonales.....	35
Tabla 11. Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Relaciones interpersonales.....	35
Tabla 12. Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de toma de decisiones.....	36
Tabla 13. Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de toma de decisiones.....	37
Tabla 14. Análisis de frecuencias y porcentajes para la habilidad de Toma de decisiones.....	37
Tabla 15. Categorías encontradas de los reactivos de la habilidad de solución de problemas.....	39
Tabla 16. Categorías encontradas de los reactivos de la habilidad de solución de problemas.....	40
Tabla 17. Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de solución de problemas.	40
Tabla 18. Definición de las categorías encontradas para los reactivos de la habilidad de manejo de emociones.	42
Tabla 19. Análisis de frecuencias y porcentajes para la habilidad de manejo de emociones.....	44

Tabla 20. Resultados de la aplicación de la Escala de Autoconcepto para niños.....	45
Tabla 21. Análisis de diferencias obtenido en cada uno de los factores de la escala de autoconcepto antes y después del programa de intervención.....	67
Tabla 22. Categorías encontradas actividad de cierre, "El baúl de los tesoros".....	69

1. Introducción

1.1 Características generales de la problemática.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año de 1993 promueve una iniciativa para implementar en las escuelas el modelo de Habilidades para la Vida (HpV) como medio para promocionar la salud mental en niños, niñas y adolescentes. Este modelo pretende dotar a cada persona de una batería de recursos personales que le ayuden a obtener lo mejor de sí misma, de las personas con las que se relaciona y del entorno social y ayuda a los niños a sobrellevar los retos de la vida diaria (Melero, 2010) tales como divorcios, bullying, padres de familia con largas jornadas de trabajo, falta de calidad en las escuelas, entre otras; siendo estas la causa de algunas problemáticas que viven actualmente como: trastornos de ansiedad, abuso de adicciones; el uso indebido o abusivo de la tecnificación, la falta de sensibilidad hacia la diversidad, el alejamiento de la naturaleza (Gaeta y Martínez-Otero, 2014); la violencia escolar y el sobrepeso y la obesidad (Secretaría de Salud, 2010).

Al observar esta realidad, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001) , toma en cuenta el modelo de déficit de habilidades, el cual presenta la hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable temprano en la vida son rechazados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables (violencia, abuso del alcohol y otras drogas, etc.); y afirma que un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y social, da lugar a niños que pueden tomar mejores decisiones, manejar situaciones de estrés, controlar sus emociones y ser más competentes socialmente (OPS, 2001; Shaffer y Kipp, 2007).

Ambas organizaciones proponen entrenar a los niños y adolescentes en tres tipos de habilidades, cognitivas, afectivas y sociales y la OMS (1993), determina que son diez las HpV las cuales, menciona, son recursos necesarios para alcanzar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos enfrentar efectivamente las demandas y retos de cada día (Melero, 2010). Estas habilidades son: Autoconocimiento, Comunicación Efectiva, Empatía, Relaciones Interpersonales, Manejo de Emociones, Manejo de tensiones y estrés, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Solución de problemas y toma de decisiones.

El autoconcepto, una de estas diez habilidades, es una variable de la personalidad muy importante que permite entender el desarrollo durante la niñez, pues a través de este, el niño

conoce mejor sus habilidades y limitaciones y por medio de este conocimiento organiza su comportamiento (Shaffer,2000). Este se va ampliando durante la niñez intermedia, los niños pueden verbalizarlo mejor, son capaces de atender a más de una dimensión de sí misma, pueden comparar su yo real con su yo ideal y juzgar si está a la altura de los estándares sociales en comparación con otros (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Sin embargo, aún tiene un carácter “ingenuo”, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990), siendo el entorno social, la familia y la escuela, los que cumplen un papel muy importante en la formación del autoconcepto ya que a partir de las relaciones sociales, las responsabilidades familiares y los logros y fracasos en las tareas académicas, se ofrece la retroalimentación necesaria para la configuración del autoconcepto (Mestre Escrivá, Samper García, y Pérez Delgado, 2001). Gallego (2009) plantea que la calidad del apego establecido con las figuras paternas durante los primeros años de vida, determinará el grado de positivo o negativo del autoconcepto. Posteriormente, en la escuela, el profesor, y su nivel de expectativa frente al niño, cumple una función importante en el desarrollo y construcción de un autoconcepto, que puede ser favorable o desfavorable.

Existen varios estudios que han demostrado los beneficios que ofrece la promoción del autoconcepto en la infancia, por ejemplo, los resultados arrojados por estudios que analizan las relaciones entre autoconcepto y conducta social, concluyen que los niños con alto autoconcepto tienen conductas sociales más adaptativas, pro-sociales, de ayuda y respeto social (Garaigordobil y Durá, 2006), así como la relación existente entre el autoconcepto y la asertividad, estudio que concluyó que una percepción positiva de sí mismo está relacionada con el desarrollo de habilidades asertivas dentro del contexto familiar como en el contexto de relaciones de amistad que se establecen durante la niñez (Campos Mota, 2012).

Asimismo, recientes investigaciones sugieren que un nivel bajo de autoconcepto general está relacionado con diversos indicadores de malestar psicológico: depresión (Dave y Rashad, 2009; Robertis, Shapiro y Gamble, 1999), estrés (Madge, et. al., 2011), síntomas psicopatológicos (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008), e incluso suicidio (Au, Lau y Lee, 2009). Asimismo, diversos trabajos relacionan un índice bajo de autoconcepto con hábitos no saludables en adolescentes (Calafat y Becoña, 2005; Calafat y Monserrat, 2003; Pérez, López, Cuesta y Caballero, 2005).

El autoconocimiento o autoconcepto, términos utilizados muchas veces como sinónimos por muchos autores (Hattie, 1992) es definido por Reyes-Lagunes (1996) como la estructura mental conformada por todas las características que el individuo se atribuye a sí mismo y que es producto de la interacción e influencia que el sujeto tiene y recibe de parte de los grupos en los que se desenvuelve y a partir de los roles que comúnmente juega en su vida cotidiana. Esta variable de la personalidad es de suma importancia en la infancia y la adolescencia, así como su promoción en dicha etapa, este aspecto es tomado en cuenta por la OMS al determinarla como una de las diez HpV y por esta misma razón se ha elegido trabajar con ella para este estudio.

El fortalecimiento del autoconcepto en la niñez intermedia puede ser el punto de partida para un desarrollo integral adecuado, que permita prevenir conductas de riesgo. Por lo tanto organismos como la OMS, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros, coinciden en considerar este modelo como una estrategia efectiva a la hora de desarrollar competencias personales y sociales que mejoren sus destrezas para desarrollar una vida autónoma y saludable, y les hagan menos vulnerables a involucrarse en conductas de riesgo (Melero, 2010). Otras organizaciones que ya han implementado programas para trabajar con las HpV son: en Venezuela, Colombia, España y México. En nuestro país existen programas que la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública han promovido para promocionar HpV, por ejemplo en Chihuahua se impulsó el programa "Trazando mi propio destino" ; en Yucatán, el Sistema Nacional para el Desarrollo integral de la Familia (DIF), Centro de Prevención Social del Delito (CEPREDEY), y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), ofrecen programas para niños y adolescentes. Estos programas se han basado en la idea de minimizar los factores de riesgo a los que los niños y niñas están expuestos y en vez de esto neutralizarlos, previniendo a través del desarrollo de factores protectores (SEP, 2006).

Todos estos programas tienen como común denominador la prevención de futuros riesgos a los que se pueden enfrentar los niños y adolescentes y su objetivo no es una de las finalidades de la promoción de la salud, el formar a la población en habilidades que les permitan ser agentes de cambio en su sociedad. Debido a esto se cree que la promoción puede rendir frutos muy positivos en los niños participantes, pues pretende generar un cambio sin ver aquello que es negativo, creyendo en la capacidad de los niños de ser mejores y tomando en cuenta que están en una etapa óptima para capacitarse en estas herramientas tan necesarias para los años futuros. Además de que la investigación y la teoría muestran que no sólo el enfoque de HpV es más

efectivo por el uso de métodos de enseñanza interactivos, sino que las habilidades aprendidas a través de la interacción, el uso de los juegos de rol, los debates abiertos, las actividades en grupos pequeños y otras técnicas son parte integrante del enfoque (OPS, 2001).

Asimismo, este programa de intervención tiene una relevancia metodológica ya que pretendió diseñar y evaluar un programa de promoción de HpV a través de una serie de técnicas y estrategias que han demostrado su eficacia en su entrenamiento. Y por último se considera que tiene un impacto social ya que al trabajar con los niños se espera que tanto las familias y los centros escolares a los que pertenecen puedan de igual manera ser beneficiados.

1.2 Sustento teórico del abordaje

1.2.1 Modelo de Habilidades para la Vida.

La OMS (1993) define a las HpV como recursos necesarios para alcanzar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos enfrentar efectivamente las demandas y retos de cada día. Existen hoy en día diferentes maneras de categorizar a las HpV, la clasificación que un programa o iniciativa elija depende del resultado que desea obtener, de la perspectiva disciplinaria del productor del programa o de la investigación y teorías dominantes que sirven de base al diseño del programa.

Esta organización, en 1993 determina que son diez las habilidades psicosociales que son necesarias promocionar en niños y adolescentes (autoconocimiento, empatía, relaciones interpersonales, pensamiento crítico, solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento creativo, comunicación asertiva, manejo de emociones y manejo de estrés) y propone un modelo que busca crear y mantener estilos de vida saludables y condiciones que propicien el desarrollo del conocimiento, actitudes y en especial habilidades a través de actividades significativas y de participación social (*The World Health Organization's, 2001*). Es por esto que promueve una iniciativa de HpV en las escuelas, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales, tomando en consideración la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud y como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas (Montoya Castilla y Muñoz Iranzo, 2009).

Según Melero (2010) este modelo de educación se configura como eje de una escuela inclusiva, en la medida en que ayuda a promover comportamientos positivos y prevenir conductas de riesgo. Esta clasificación ha logrado un reconocimiento amplio porque es bastante flexible y tiene aplicabilidad universal.

Por su parte la OPS (2001), divide a las HpV en tres categorías: las habilidades sociales, las cuales involucran habilidades de comunicación, de negociación, de aserción, habilidades interpersonales, de cooperación, de empatía y toma de perspectivas; las habilidades cognitivas, incluyen a las habilidades para la toma de decisiones y solución de problemas, de comprensión de las consecuencias de las acciones, de pensamiento crítico, de análisis de la influencia de pares y medios de comunicación y de autoevaluación y clarificación de valores. Por último, las habilidades para el control de las emociones que involucran a las habilidades para controlar el estrés, el control de sentimientos y las habilidades para aumentar el locus de control interno. Todas estas habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza. Las diez HpV propuestas por la OMS, son:

1. Autoconocimiento

Es el reconocimiento de la propia personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, expectativas etc. (Melero,2010). Implica la conciencia de que todos los seres humanos cambian y se transforman. Por lo tanto, no basta conocer los gustos, deseos, intereses, sentimientos etc., sino reconocer como estos aspectos se van transformando a lo largo de la vida, de esta manera se puede identificar lo que aún puede mejorarse y las metas que se quieren alcanzar. Conocerse también involucra que el ser humano pueda escuchar la voz interior sin ignorar las voces del exterior, pues está expuesto a influencias personales, sociales, culturales y económicas que van forjando mucho de lo que es y quiere llegar a ser.

2. Empatía

El término empatía es actualmente definido desde una perspectiva multidimensional, incluye respuestas emocionales y experiencias vicarias, o lo que es lo mismo, es la capacidad de distinguir los estados de ánimo de los demás y la habilidad de tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva con respecto a ellos (Garaigordobil, 2009). Esta habilidad aparece en los niños desde los primeros años de vida, dándoles la capacidad para ponerse en el lugar de los que consideran sus amigos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

3. Comunicación asertiva

Es la habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive (Melero, 2010). La persona que se comunica asertivamente expresa con claridad lo que piensa, siente o necesita, teniendo en cuenta los derechos, sentimientos y valores de sus interlocutores. Para esto, al comunicarse da a conocer y hace valer sus opiniones, derechos, sentimientos y necesidades, respetando las de las demás personas. La comunicación asertiva se fundamenta en el derecho inalienable de todo ser humano a expresarse, a afirmar su ser y a establecer límites en las relaciones sociales.

4. Relaciones interpersonales

La vida de cada persona se desarrolla y alcanza su plenitud dentro de la comunidad de los seres humanos y por lo mismo está inmersa casi todo el tiempo en las relaciones interpersonales, gracias a las cuales el individuo encuentra la posibilidad de la satisfacción de sus necesidades, del logro de sus objetivos y del desarrollo de sus potencialidades (Méndez y Ryszard, 2005). Por lo tanto, la habilidad de las relaciones interpersonales es la competencia para interactuar positivamente con las demás personas (Melero, 2010). Esta destreza incluye dos aspectos claves: el primero es aprender a iniciar, mantener o terminar una relación; el segundo aspecto clave es aprender a relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa a diario (en el trabajo, en la escuela, etc.)

5. Toma de decisiones

Es la capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida (Melero, 2010). Esta habilidad ofrece herramientas para evaluar las diferentes posibilidades en juego, teniendo en cuenta necesidades, valores, motivaciones, influencias y posibles consecuencias presentes y futuras, tanto en la propia vida como en la de otras personas. Tomar una buena decisión consiste en trazar el objetivo que se quiere conseguir, reunir toda la información relevante y tener en cuenta las preferencias del que tiene que tomar dicha decisión, es importante ser conscientes de que una buena decisión es un proceso que necesita tiempo y planificación (Martínez, s/f)

6. Solución de problemas y conflictos

Es la destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana (Melero, 2010). Implica todo aquello que se hace para alcanzar alguna meta que aún no se sabe cómo alcanzarla. Es una tarea difícil, que va mejorando con la edad (Thornton, 2000). Esta habilidad permite desarrollar estrategias y herramientas que permitan manejar los conflictos de forma creativa y flexible, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

7. Pensamiento creativo

Es la habilidad que permite la utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales (Melero, 2010). Pensar creativamente hace referencia a la capacidad para idear algo nuevo, relacionar algo conocido de forma innovadora o apartarse de esquemas de pensamiento o conducta habituales. Esto permite cuestionar hábitos, abandonar inercias y abordar la realidad de formas novedosas.

8. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). Ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena (López, 2012).

Existe actualmente programas que buscan el entrenamiento en esta habilidad, bajo la creencia de que es posible enseñar a razonar. El desarrollar habilidades de razonamiento y juicio es uno de los objetivos principales de las iniciativas actuales en pensamiento crítico, los cursos que se ofrecen se centran en el desarrollo de habilidades de razonamiento, de toma de decisiones y solución de problemas.

9. Manejo de emociones y sentimientos

Esta habilidad implica conocer las propias emociones y lograr reconocerlas con sus diversos efectos en nosotros mismos y en los demás. Reconocer las emociones permite a las

personas integrar lo que sienten dentro de sus propios pensamientos lo que permite un mayor razonamiento y una mejor toma de decisiones (Melero, 2010)

10. Manejo de la tensión y el estrés

La definición del término estrés incluye varias esferas: como estímulo, hace referencia a la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, denominados estresores, capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo; como respuesta, se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico, emocional o conductual ante estresores y como relación acontecimiento-reacción se considera como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Trianes, Fernández-Baena y Escobar Maldonado, 2011). Esta habilidad permite identificar las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones y encontrar vías para eliminarlas o contrarrestarlas de manera saludable.

La OPS (2001), considera que existe muchas razones para utilizar el enfoque de HpV: porque las HpV son componentes esenciales para el desarrollo saludable en la niñez y adolescencia y son necesarias para lograr una transición exitosa de la niñez a la edad adulta; los programas de HpV pueden satisfacer las necesidades de niños que están creciendo en condiciones desventajosas y que carecen de oportunidades para desarrollar estas habilidades; forman a niños de carácter fuerte; pueden predecir el éxito en la vida; son más efectivos que los programas que únicamente transfieren información; han demostrado ser mediadoras en las conductas problemáticas; permiten un desarrollo saludable; promueven normas sociales positivas que pueden influenciar los servicios de salud del adolescente, las escuelas, el personal escolar y las familias.

La OMS junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Nacional también están de acuerdo en promover la implementación de programas de salud en las escuelas que tomen como base el enfoque de HpV, proponen generar programas llamados "Enfocando Recursos en salud escolar efectiva (FRESH- *Focusing Resources on Effective School Health*), y es a partir de este interés que redactan el documento *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-*

Friendly/Health- Promoting School (*The World Health Organization 's, 2001*). Dicho documento tiene como objetivo motivar a más escuelas y comunidades a usar el enfoque de habilidades basadas en educación para la salud, incluyendo las HpV como método para promocionar salud y educación al mismo tiempo (*The World Health Organization 's, 2001*).

A partir de esta propuesta son muchos los países que han decidido utilizar este modelo como parte de sus programas, sobretodo de acción educativa en una amplia variedad de campos (educación para la salud, promoción de la autonomía y la inclusión social, prevención de drogo dependencia, promoción de estrategias no violentas de resolución de conflictos, fomento de una convivencia saludable, reducción de la agresividad, etc.) y está recibiendo a escala internacional un impulso prometedor (Melero, 2010). Además, ha trascendido su inicial objeto de intervención ante situaciones problemáticas, para ocupar un lugar de relieve en la promoción del desarrollo y la inclusión social. De igual manera, ha mostrado su eficacia en el abordaje educativo de contenidos como los siguientes: Desarrollo de la autonomía personal y la inclusión social; promoción de comportamientos prosociales; fomento de la igualdad entre hombres y mujeres; educación afectivo-sexual; solución negociada de conflictos de convivencia; abuso de drogas y afrontamiento de situaciones de violencia (Melero, 2010).

En Bilbao España, se puede encontrar a EDEX, una organización comprometida con la acción socioeducativa, que busca explorar respuestas educativas orientadas a promover la salud pública, el bienestar ciudadano y la cohesión social así como promover el desarrollo de personas libres, solidarias y respetuosas consigo mismas, con sus semejantes y con el entorno social y natural que compartimos ha creado programas dirigidos a niños y adolescentes basado en el modelo de HpV como: Cuentos para conversar o una aventura para la vida.

En Venezuela, Prevención Alternativas, una Organización de la sociedad civil (OSC), ha trabajado en la prevención y control del uso de tabaco y subsecuentemente ha incluido el alcohol y otras drogas en los jóvenes. El programa consiste en dos componentes interrelacionados: el diseño de un programa de estudios para la prevención con el objetivo de usarlo con adolescentes en el aula, y el desarrollo y pruebas de un manual de maestros sobre la prevención del abuso de drogas. Actualmente, Prevención Alternativas está desarrollando una prueba piloto del manual de capacitación de, trabajando con dos escuelas en cada estado que incluye los siguientes componentes: Percepción de los maestros acerca del uso de alcohol, tabaco y otras drogas; marco

de trabajo teórico de la prevención del uso de alcohol, tabaco y otras drogas; papel que los maestros pueden jugar en la prevención del uso de sustancias; marco de trabajo del desarrollo de la adolescencia y desarrollo de habilidades para la vida (OPS, 2001).

En Colombia, Fe y Alegría, una Organización de la Sociedad Civil (OSC) nacional, ha desarrollado una prueba piloto de un plan de desarrollo de HpV en las escuelas. Esta prueba piloto está dirigida a jóvenes marginales y está formada por tres módulos: Expresión y control de sentimientos; positivismo y control de conflictos. Los temas específicos de salud que están entretejidos en los planes son la violencia y el uso del alcohol y el tabaco. Las metas generales del programa tienen el propósito de llevar a las escuelas hacia el enfoque no sólo de los aspectos cognitivos del desarrollo de los jóvenes, sino también a la formación integral que incluye las necesidades emocionales y sociales y enfocar el problema de la violencia por medio del aprendizaje de habilidades interpersonales. Los planes de habilidades para la vida se han ampliado para incluir el pensamiento crítico y la toma de decisiones, y en el futuro posiblemente incluirán la comunicación efectiva y la empatía para desarrollar la solidaridad comunitaria (OPS, 2001).

En la Comunidad del Caribe la OPS y la Universidad de las Antillas, en el Campus de Cave Hill, Barbados, formaron una asociación con el propósito de fortalecer el programa de salud en las Escuelas de Docencia del Caribe Oriental. En 1982, 1983 y 1984 llevaron a cabo talleres de trabajo para desarrollar un prototipo de programa de estudios de educación para la salud y la vida familiar para los programas de capacitación de maestros y un plan para presentarlo en las Escuelas de Docencia (OPS, 2001).

En México, la Secretaría de Educación Pública (2006), publica el Manual de Habilidades para vida, guía práctica para educar en valores, el cual tiene el objetivo de prevenir el abuso de sustancias a través del desarrollo de habilidades que le permitan a los adolescentes lograrlo, este manual está basado en el enfoque de HpV propuesto por la OMS y la OPS, sin embargo se toma la clasificación propuesta por la OPS pues trabaja con algunas habilidades sociales, afectivas y otras cognitivas, no busca promocionar las diez HpV propuestas por la OMS. La Secretaría de Salud, a través del DIF, promueve un programa llamado Campaña Nacional de Información para una Nueva Vida, el cual busca prevenir las adicciones de niños, niñas y jóvenes a través de la promoción de acciones positivas y conductas saludables. Esta campaña ofrece una guía para

trabajar con padres de familia, niños y adolescentes, en HpV como estrategia para la prevención de adicciones (DIF, 2008). Esta iniciativa también toma como base la clasificación propuesta por la OPS, la cual divide a las HpV en tres grandes grupos: sociales, de pensamiento y para el manejo de emociones. La Organización Conciencia e investigación para la salud también se encarga de prevenir adicciones a través del entrenamiento en HpV, lo ha hecho a través de talleres y pláticas en varias comunidades de la República. En el estado de Chihuahua, surge el programa “Trazando mi propio destino”, un programa de HpV que tiene por objetivo desarrollar habilidades en niños y jóvenes que les permitan tomar decisiones responsables en sus vidas y que contribuyan a convertirlos en un factor de cambio para ellos mismos, sus familias y sus comunidades.

Organismos como el DIF de Yucatán han decidido implementar programas dirigidos a niños y adolescentes que prevengan y promuevan HpV, como el programa de prevención de riesgos psicosociales, estrategia club salud del niño y talleres de participación infantil. (DIF Yucatán, 2015). CEPREDEY ofrece el servicio de "Guardianes de la paz" cuya cobertura se incrementó de 40 a 50 escuelas en el ciclo escolar 2014-2015 en beneficio de más de 18,000 alumnos, a quienes ofrece entrenamiento en HpV en sesiones grupales de una hora a la semana. Este mismo programa se llevó este año a 50 espacios públicos, donde se organizaron 598 talleres con un impacto positivo para seis mil 746 niños.

1.2.2 Autoconcepto.

La importancia de explorar nuestra realidad interior ha existido desde hace muchos años, se dice que, en la antigua Grecia, las profetisas de Delfos, le entregaron a los siete sabios de Grecia, entre los que se encontraban Solón, Tales de Mileto y Sócrates, el lema máximo de la sabiduría: “Homo Gnose te ipsum” que significa: “Hombre, concóctete a ti mismo y conocerás al Universo y a los dioses”. Esta frase orienta a los seres humanos a conocerse y profundizar en su interior para poder alcanzar la plenitud que tanto se anhela. Hoy en día se sabe que el autoconocimiento permite tomar el papel de observadores de uno mismo, estar alerta sobre la propia conducta y promover un cambio derivado de los errores y aciertos. (Hernández Ortiz, 2010).

En las últimas décadas se ha venido subrayando la importancia del autoconcepto en el bienestar subjetivo desde diferentes ámbitos de la psicología y esto ha contribuido a que el autoconcepto tenga un lugar central en la explicación del comportamiento humano (Tesser, Felson, y Suls, 2000). El interés por estudiar el autoconcepto se deriva de que las personas que se ven positivamente se conducen e interpretan el mundo de diferente manera a las que se ven de manera negativa, hay entonces una relación directa entre autoconcepto y conducta, pues en base al primero, las personas se forjan metas y estrategias. Así mismo, se reflejan variables personales, sociales, ambientales, intelectuales y afectivas (Jurado de los Santos, 1993)

El autoconcepto se define como la valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación de sí mismo, y que supone la elección de un determinado modo de comportamiento ante unas circunstancias específicas (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009), en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo (Craig y Dunn, 2007).

Para Woolfolk (2010) el autoconcepto puede considerarse como los intentos que uno hace para explicarse a si mismo lo que uno mismo es, de construir un esquema que organice los propios sentimientos, impresiones y actitudes acerca de uno mismo, enfatizando que estos esquemas no son permanentes, inalterables, ni unificados, sino que estas autopercepciones varían de una situación a otra y de una fase de la vida a otra.

Díaz-Guerrero y Díaz-Loving (1991), definen el autoconcepto como la descripción de todas las facetas y características que el individuo considera propias y que utiliza para identificarse. Reyes-Lagunes (1996) lo define como la estructura mental conformada por todas las características que el individuo se atribuye a sí mismo y que es productos de la interacción e influencia que el sujeto tiene y recibe de parte de los grupos en los que se desenvuelve y a partir de los roles que comúnmente juega en su vida cotidiana.

Por su parte, La Rosa (1986), define el autoconcepto como la percepción de sí mismo, lo que el individuo cree acerca de él, a través de sus relaciones humanas, los sentimientos que experimenta de forma vida, su contenido afectivo, expresivo y emocional, representando la forma característica en que se relaciona con su entorno de acuerdo a sus valores, normas, e ideales, así como sus capacidades para lograr sus metas.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), proponen un modelo multidimensional, el cual menciona que el autoconcepto general está compuesto por el autoconcepto académico y el no académico y éste último, a su vez, en autoconcepto social, el emocional y el físico. Por su parte Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), mencionan el autoconcepto social se asocia de manera significativa con rasgos psicológicos como son: la estabilidad emocional, la sociabilidad y la responsabilidad.

1.2.2.1. Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que van configurando a la persona en el transcurso de su existencia. Este aprendizaje del autoconcepto no es intencional puesto que generalmente es moldeado desde contextos informales educativos, aunque a veces es el fruto de una acción intencionalmente proyectada a su consecución (Alcántara, 1993). Diversas investigaciones y proyectos dan cuenta que, por el hecho de que el autoconcepto resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollada, es decir, se puede intervenir para hacer variar desde un menos a un más (Contreras, 2000).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), hipotetizaron que el autoconcepto se va desarrollando, formando y volviéndose más diferenciado, con la edad y la experiencia, a medida que el individuo pasa de la niñez a la edad adulta. A Harter (1985), a su vez, la revisión de trabajos anteriores le llevó a concluir que la concepción del yo va desde descripciones muy concretas de los comportamientos observables en la primera infancia, pasando por constructos psicológicos (popular, guapo...) en la mitad de la niñez, hasta términos mucho más abstractos durante el periodo de la adolescencia.

Desarrollar el sentido del sí mismo e identificar aquello que los hace diferentes a los demás, son habilidades que se desarrollan durante la infancia, más tarde a lo largo de la niñez y la adolescencia, se construye una identidad a la que el individuo se aferra de tal manera que este sentido del yo es una de las motivaciones más fuertes en la vida (Santrock, 2006). Es por esto que el autoconcepto es quizás una de las variables de personalidad más importantes para entender el desarrollo durante la niñez, ya que a través de este, el niño conocer mejor sus habilidades y limitaciones y por medio de este conocimiento organiza su comportamiento

(Shaffer, 2000). Este es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su desarrollo (Franco, 2006). El desarrollo del autoconcepto se produce de manera paralela y en interconexión con el desarrollo de otras facetas sociales o físicas (Pichardo y Amezcua, 2001). A medida que los niños desarrollan una apreciación de su mundo mental interno, piensan más sobre ellos mismos.

Elexpuru y Garma (1999) y Amescua y Pichardo (2004), diferencian cuatro etapas en la creación y definición del autoconcepto:

En la educación infantil (0 a 6 años): el autoconcepto se describe de manera global, basado en atributos externos arbitrarios e inestables, dependiente de los adultos significativos. En los dos primeros años los adultos cercanos al niño le transmiten cierta información que le permite tomar conciencia de su propio cuerpo, desarrolla la imagen corporal. En torno a los dos años, con el desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la imitación se potencia aún más dicha diferenciación. Hacia los tres años el niño ya adquiere la identidad sexual, algo que le permitirá ir más allá en la construcción del autoconcepto.

En la educación primaria (de 6 a 12 años): el autoconcepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo se basa más en categorías. Con la entrada en el contexto escolar los factores influyentes en la construcción del autoconcepto se multiplican: conciencia de logros y/o fracasos (desarrollo capacidad cognitiva y psicomotriz), un mayor número de relaciones con personas más variadas (aumento interacciones sociales). La noción de constancia del sexo propia de los 5-6 años y la identidad sexual basada en las características anatómicas de los 7-8 años favorecerán una más adecuada percepción sobre sí mismos. Al final de esta etapa, hacia los 9-12 años, la aceptación social contará con un espacio privilegiado en la escala de valores del niño.

En la adolescencia: el desarrollo cognitivo, ahora caracterizado por un pensamiento formal, le permite utilizar conceptos generales, diferenciados y ordenados, también en la definición de sí mismo. La maduración física llamará la atención de los adolescentes poderosamente, a sabiendas de la importancia de la imagen externa en la relación con los otros, al igual que la búsqueda de autonomía e independencia con respecto a sus padres. El alto número de cambios y la irregularidad propia de esta etapa no le permiten a la persona poder establecer de

manera firme el autoconcepto, pero lo va reformulando hasta que pasa a ser más estable, seguro y coherente.

Flores, Cortés y Góngora (2008), explican que al principio el niño se ve como cree que lo ven las otras personas que son importantes para él, como los padres y maestros. Posteriormente desarrolla un concepto más complejo, producto de las interacciones con el entorno, es decir, los que le rodean. El concepto de sí mismo dependerá de la realidad predominante de cada edad: biológica y psicoafectiva, en edades tempranas; y social y biopsicosocial en edades posteriores. sin embargo, en ambos casos tendrá una dependencia con las experiencias del niño en su entorno inmediato, fundamentalmente los contextos familiar y escolar (Ontorial Peña, 1993).

1.2.2.2 Autoconcepto en la familia

Se ha señalado reiteradamente la importancia del contexto familiar y escolar en el desarrollo del autoconcepto de niños y adolescentes. Efectivamente la familia y la escuela son los dos núcleos más relevantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo del niño, ambos ofrecen al niño y al adolescente un feedback fundamental para la configuración de su autoconcepto (Burns, 1990).

La comunicación, las relaciones afectivas, la organización en la realización de actividades, la importancia de los valores, son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes. Las relaciones afectivas con los padres contribuyen a desarrollar un sentido de seguridad y confianza. Diferentes investigaciones han concluido que los conflictos paternos están asociados con baja autoestima, el castigo paterno y el rechazo están asociados con agresividad en el niño y adolescente, el rechazo paterno produce ansiedad y baja autoestima, mientras que la atención y el calor paterno produce alta autoestima (Scott, Scott, y McCabe, 1991).

En conjunto la familia es el principal transmisor del conocimiento, específicamente, como señala González (2004), el padre y la madre cumplen con la responsabilidad primordial de la socialización de cada uno de los miembros a fin de favorecer el desarrollo de los valores, normas y patrones de conducta que sean aceptables y necesarios para la convivencia dentro del

grupo social particular, adaptando así la necesidad individual a las necesidades sociales y viceversa.

La socialización es un agente importante para la formación y desarrollo del autoconcepto y se le considera como el proceso de aprendizaje mediante el cual el niño adquiere normas, valores y roles de comportamiento, como resultado de la interacción con el medio sociocultural. La familia como primer agente de socialización tiene el papel central de la socialización del niño debido a que los miembros de la familia son los primeros que tienen contacto social con el niño y son los actos críticos para el desarrollo social y a las relaciones de interacción emocional entre el infante y el padre muestran expectativas y respuestas del niño en sus subsecuentes relaciones sociales (Flores, 2010).

1.2.2.3 Autoconcepto en la escuela.

La escuela es el segundo sistema que juega un papel importante en el desarrollo del niño, ahí este interactúa con sus compañeros y maestros y ante diversas situaciones académicas, lo cual permitirá que su comportamiento se mantenga o modifique (Flores, 2010). Es un contexto educativo con un claro carácter institucional, con unas tradiciones y unas formas, con unos rasgos organizativo-burocráticos que imponen una serie de roles muy marcados a profesores y alumnos, roles que van a representar para el niño un mundo muy diferente al de la realidad familiar (Rodrigo y Palacios, 2002). También la escuela influye en la organización de pensamientos y cognición, en su capacidad de pensar en términos de conceptos generales, reglas y eventos hipotéticos. Flores (2010) menciona que los factores que pueden influir en la formación del autoconcepto son la estructura y espacio físico de la misma, las expectativas del maestro y su desempeño como modelo social en la evaluación, disciplina y acercamiento a los alumnos, los materiales educativos, la manera de ejercer la autoridad del maestro, etc. Las relaciones entre compañeros tienen especial valor; a los niños les preocupa lo que piensen sus amigos y tratan de comportarse en formas que sean aprobadas por ellos.

Como se ha mencionado anteriormente, el autoconcepto es de naturaleza eminentemente social, por lo que el tipo de experiencias en la familia y otros contextos sociales, como la escuela y las relaciones con los pares, ejercen una importante influencia. En los contextos familiares y escolares resulta fundamental promover prácticas de crianza y educativas que favorezcan el

desarrollo óptimo del autoconcepto de los niños (Alonso y Román, 2003). Es una variable de fuerte impacto en la vida escolar que permite predecir el desempeño académico. En específico, el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado (González-Pineda y cols., 1997): quienes perciben una valoración negativa de su rendimiento presentan un bajo autoconcepto académico, se sienten incapaces de superar los problemas escolares y experimentan falta de confianza en sus posibilidades para alcanzar los objetivos propuestos. En otras palabras, disponen de menos recursos cognitivos y motivacionales que los alumnos con autoconcepto positivo (Núñez y cols., 1998). Salúm, Marín y Reyes (2011), han confirmado la existencia de relaciones significativas entre el autoconcepto y el desempeño escolar; han demostrado que el autoconcepto académico presenta asociación significativa con el rendimiento, se puede hablar de la existencia de una tendencia general que indicaría que a medida que aumenta el autoconcepto global de un sujeto, aumenta su desempeño académico. Los alumnos con un alto grado de autoconcepto se muestran más activos y tienen mayor éxito, desde el punto de vista social y académico. La percepción y valoración de las personas sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su desempeño. Esto sugiere que el autoconcepto debe ser valorado y tomado en cuenta para trabajarlo y desarrollarlo en el alumnado cuando se pretenda mejorar sus calificaciones (Salúm, Marín y Reyes, 2011).

1.2.2.4 Corrientes de intervención de autoconcepto

1.2.2.4.1 Enfoque Gestalt

Para el enfoque Gestalt el autoconcepto se refiere a la representación mental que tiene el niño de su cuerpo, está configurada por las percepciones de las propias características, habilidades, pensamientos, y sentimientos que se tienen acerca de sí mismo en relación con los otros y con el contexto (Rogers, 1975; Macías y Valdez, 1994; Mahler, 1984 en Wold y Toman, 2007). Incluye ideas, afectos, prejuicios, creencias y valores, mayormente adquiridas-introyectadas por las experiencias de vida que pasan a reforzar el propio autoconcepto (Barón y Byrne, 1998; García Licea, 2004 en Wold y Toman, 2007). Lo que un niño siente acerca de sí mismo después de un tiempo, ciertamente está determinado en gran medida por los tempranos mensajes que capta de sí mismo de sus padres (Oaklander, 2001). Al intervenir para lograr un

autoconcepto más positivo, se inicia devolviéndole el yo al niño, pues en cierto sentido un pobre autoconcepto es una pérdida de ego (Oaklander, 2001), se trata de que le niño se sienta aceptado tal cual es, que conozca sus polaridades y sea capaz de darse cuenta que es muchas veces la situación la que determina sus comportamientos, por lo tanto el niño se da cuenta que no es una estructura que no puede ser moldeada al contrario en el se cumple lo que Arnold Beisser (1970), nombre como la "teoría paradójica del cambio", la cual menciona: "el cambio ocurre cuando uno se convierte en lo que es, no cuando intenta convertirse en lo que no es", a través de esta frase el autor quiere transmitir que al trabajar con el autoconcepto es necesario que el niño se acepte y reconozca tal cual es, que no haga el intento incansable de llegar a ser algo que desde un principio reconoce como externo a él, y al contrario sea capaz de reconocer sus polaridades para darse cuenta que dentro de su listado de percepciones acerca de si mismo esta aquello que consideraba inalcanzable, de esta manera logrará cambiar, partiendo de algo que sí es, que sí forma parte de su persona (Oaklander, 2001)

Los terapeutas Gestalt consideran que todos los niños son fundamentalmente sanos, que cada uno busca su propio camino hacia la integración, la completitud, la fluidez, la adaptación, el crecimiento y que poseen una sabiduría innata inherente a su organismo (Wold y Toman, 2007), para esto utilizan técnicas que permiten al niño vivenciar a través de los sentidos, el diálogo, el juego de roles, la expresión con el cuerpo diferentes experiencias que le permiten "darse cuenta" de cuál es su necesidad y poder llevar a cabo nuevas maneras de actuar para satisfacer dicha necesidad.

La terapia Gestalt está basada en la experiencia y el proceso, más que en contenido, lo que interpretativo o lo verbal. Este aspecto de la terapia Gestalt la hace adecuada para los niños que no han desarrollado la sofisticación verbal para comunicar sus sentimientos, deseos y necesidades a través de las palabras. La tarea clínica se convierte en un viaje de descubrimiento para reconocer los apoyos que faltan al niño y buscar la manera de proporcionárselos para que pueda modificar su comportamiento, desarrollar habilidades más eficaces que le permitan enfrentar sus situaciones y vivir una existencia más satisfactoria (Wold y Toman, 2007). Para esto utiliza diversas técnicas de intervención como las técnicas expresivas en las que la expresión y la expresividad se consideran necesarias para fomentar los procesos esenciales de curación y crecimiento y del desarrollo normal; las técnicas impresivas que utilizan el diálogo terapéutico, actividades y experimentos que permiten al niño aprender los procesos de resistencia para que

puedan disponer de ellos cuando experimenten alguna sensación, excitación, energía o contacto de mucha intensidad (Wold y Toman, 2007).

Para esta intervención se utilizaron como base las técnicas propuestas por este enfoque, pues se cree que a través de la experiencia y el darse cuenta podrán alcanzar la autoaceptación y de esta manera llegar a modificar su comportamiento por uno más adaptativo, así como su autoconcepto, logrando que este sea positivo.

1.2.3 El niño de 10 a 12 años

Alrededor de los 7 años los niños entran a la etapa de las operaciones concretas, cuando están en posibilidades de realizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005). Esta etapa abarca hasta los 12 años y posteriormente entrará a una nueva etapa llamada por Piaget: etapa de las operaciones formales.

A nivel cognoscitivo un niño de 10 años ha logrado desarrollar muchas habilidades que en etapas anteriores no dominaba, ahora es menos egocéntrico, entiende mejor las relaciones cuantitativas y la lógica relacionar, es capaz de hacer seriaciones mentales, ha logrado comprender tareas de conservación de la masa como la del volumen que en años anteriores aún no podía. Al entrar a la etapa de las operaciones formales comienza a desarrollar aún más la lógica relacional y es capaz de realizar acciones mentales sobre ideas y proposiciones y ya no únicamente sobre objetos reales y observables, ahora puede razonar en forma muy lógica sobre procesos y hechos hipotéticos que tal vez no se funden en la realidad. También comienzan a desarrollar un razonamiento hipotético-deductivo lo que le permite generar hipótesis utilizando la información que ha recabado. Al final de esta etapa, comienza a utilizar más términos psicológicos para describir el yo, se comienzan a percatar de que no son la misma persona en todas las situaciones. Con respecto al autoestima, esta va centrándose cada vez más en las relaciones interpersonales (Shaffer y Kipp, 2007).

A nivel psicosocial, los niños de 10 a 12 años ya tienen conciencia de las reglas culturales que regulan la expresión emocional (Cole, Bruschi y Tamang, 2002). Saben qué les causa enojo, miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas ante la expresión de estas emociones (Shaffer

y Kipp, 2007). Pueden considerar simultáneamente la perspectiva de otra persona y la suya, admitiendo que ella puede hacer lo mismo. También están en condiciones de adoptar la perspectiva de un tercero imparcial y prever cómo los participantes reaccionarán ante el punto de vista de otro. El niño ahora ve en la amistad una relación recíproca, que se funda en la mutua confianza y en que dos personas intercambien respeto, amabilidad y afecto (Selman, 1980).

2. Evaluación diagnóstica del problema

En este capítulo se describirá el proceso que se siguió durante la fase diagnóstica, comenzando con el objetivo de esta fase, para el cual se realizó la aplicación de un instrumento que permitió la exploración del dominio de las HpV en los niños participantes. Posteriormente se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo, los cuales dieron lugar a una serie de conclusiones que sirvieron como base de la posterior intervención que será descrita más adelante. Asimismo, se hará una breve descripción del escenario donde se llevó a cabo el diagnóstico y posterior intervención, de los participantes del estudio, también se describirá a detalle el instrumento utilizado en esta fase y por último, se presentarán las conclusiones que permitieron elegir al autoconcepto como la habilidad para promocionar en esta intervención.

2.1 Objetivo

Explorar la percepción que los niños tienen acerca del dominio de nueve de las diez HpV e identificar la habilidad óptima para promocionar en esta etapa.

2.2 Escenario

Escuela primaria pública Francisco I Madero, de horario matutino, ubicada en el municipio de Chickxulub Pueblo en el estado de Yucatán. Esta comunidad cuenta con 4113 habitantes según el censo realizado en el año 2010, siendo su principal actividad económica el cultivo, la ganadería y la pesca. El nivel socioeconómico de la población es en su mayoría bajo.

El escenario principal fueron dos salones de clase de sexto de primaria, ambos bien ventilados e iluminados, los cuales contaban con un pintarrón y mesabancos para cada alumno. También se utilizaron los patios escolares como las canchas de basquetbol y espacios utilizados para el recreo.

2.3 Participantes

Un total de 34 alumnos de sexto de primaria (52.94% Hombres y 47.05% Mujeres) con un rango de edad de 10 y 14 años siendo la media 11.08 y una desviación estándar de 0.79, estos asisten a la escuela pública Francisco I Madero, en el municipio de Chickxulub Pueblo del Estado de Yucatán.

2.4 Instrumento y procedimiento de su aplicación

Como primer paso se obtuvo autorización por parte de la Dirección de la escuela para aplicar el instrumento que será descrito a continuación. Los alumnos fueron avisados por sus profesores sobre el trabajo que haría un grupo de psicólogas de la Facultad de Psicología. Durante esta primera sesión se realizó una breve presentación de las facilitadoras y posteriormente se dieron las instrucciones para contestar el instrumento.

2.4.1 Cuestionario de HpV.

Se utilizó un cuestionario de 18 reactivos con preguntas abiertas y cerradas, el cual fue elaborado con el fin de explorar acerca de la manera en la que los alumnos dominan nueve de las 10 HpV: Autoconocimiento, Empatía, Comunicación Efectiva, Relaciones interpersonales, Toma de decisiones, Solución de problemas, pensamiento creativo, manejo de emociones y manejo de tensiones y estrés (Ver Anexo 1).

Cada una de estas habilidades fue definida operacionalmente, a partir de ello, se elaboraron los reactivos que permitieran explorar la percepción del dominio que tenían los niños del grupo de participantes de cada una de ellas (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Definiciones y reactivos del Cuestionario de HpV, para niños.

Habilidad	Definición Operacional	Reactivo
Autoconocimiento	Que el niño pueda identificar cómo es, qué le gusta y que no le gusta de como es, sus fortalezas y debilidades.	Niño: Tabla: "Esto me gusta de mi - Esto no me gusta de mi" En qué crees que eres bueno. En qué crees que eres malo
Empatía	Que el niño sea capaz de identificar y entender lo que otra persona siente y que a partir de esto pueda modificar su conducta en favor de esa persona.	Niño: Si algo bueno le pasa a algún compañero: ¿Qué piensas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué haces? Si algo malo le pasa a algún compañero: ¿Qué piensas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué haces?

Continuación....

Tabla 1.
Definiciones y reactivos del Cuestionario de HpV, para niños.

Habilidad	Definición Operacional	Reactivo
Comunicación efectiva o asertiva	Que el niño pueda expresar lo que piensa, siente o decide, de manera apropiada y en el momento adecuado en situaciones cotidianas.	Niño: ¿Qué te es fácil decirle o contarle a?: Mamá, papá, amigos maestros ¿Qué te es difícil decirle o contarle a?: Mamá, papá, amigos maestros
Relaciones interpersonales:	Que el niño tenga la habilidad de iniciar y conservar nuevas relaciones interpersonales y relacionarse de manera positiva con ellas.	Niño: ¿Se te hace fácil hacer nuevas amistades? si, no ¿Por qué? ¿Se te hace difícil hacer nuevas amistades? Si, No ¿Por qué?
Toma de decisiones	Que el niño sea capaz de analizar varias opciones y elegir la que considere adecuada.	Niños: ¿Cuándo tienes que tomar una decisión importante? ¿Qué piensas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué haces? ¿Se te hace fácil tomar una decisión importante? si, no ¿Por qué? ¿Se te hace difícil tomar una decisión importante? Si, No ¿Por qué?
Solución de problemas y conflictos	Que el niño pueda afrontar o "dar la cara", a los problemas o conflictos que se le presenten y logren encontrar una solución a estos.	Niño: Cuando tienes que solucionar un problema: ¿Qué piensas?, ¿Qué sientes?, ¿Qué haces? ¿Se te hace fácil solucionar un problema cuando se te presenta? Si, No, ¿Por qué? ¿Se te hace difícil solucionar un problema cuando se te presenta? Si, No ¿Por qué?
Pensamiento creativo	Que el niño pueda utilizar opciones innovadoras cuando tenga que buscar alguna solución a situaciones de su vida cotidiana.	Niño: Escribe 8 usos que puedas darle a una pelota
Manejo de emociones y sentimientos	Capacidad del niño de reconocer sus emociones y las de los demás, y ser capaz de controlarlas.	Niño: ¿Qué te hace sentir: ¿Alegría, tristeza, miedo, enojo? ¿Qué haces cuando te sientes Alegre, triste, con miedo y con enojo?

Continuación....

Tabla 1.

Definiciones y reactivos del Cuestionario de HpV, para niños.

Habilidad	Definición Operacional	Reactivo
Manejo de la tensión y el estrés	Capacidad del niño para identificar situaciones que le causan tensión o preocupación y que pueda manejarla sin que esta lo aturda o haga sentir ansiedad.	Niño: En la actualidad, ¿qué situaciones te preocupan? y ¿qué haces para resolverlas?

2.4.2 Escala de Autoconcepto para niños.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo del mismo, cuyos resultados permitieron elegir al autoconcepto como una habilidad que era necesaria promocionar en este grupo de alumnos. Por lo tanto, en una segunda sesión se aplica la Escala de autoconcepto para niños desarrollada por Flores, Cortés, Estrada y Campos (2012) (Ver Anexo 2). Esta escala que mide el autoconcepto como rasgo de manera general, *yo soy* y en diferentes roles: *yo como hermano, yo como hijo, yo como amigo y yo como estudiante*. Cada una de estas subescalas está conformada por 28 adjetivos en un formato tipo Likert pictográfico de cinco opciones de respuesta que van de “muy poco”. Para fines de este estudio, se utilizaron únicamente tres subescalas: *Yo como hijo, yo como amigo y yo como estudiante*.

La subescala *Yo Soy*, esta conformada por cuatro: social expresivo negativo (alfa = 0.84), expresivo afiliativo (alfa = 0.84), social expresivo positivo (alfa = 0.84) y trabajo intelectual (alfa = 0.84).

La subescala *Yo como Hijo Soy*, está conformada por cinco factores: social expresivo negativo (alfa = 0.85), expresivo afiliativo (alfa = 0.84), trabajo intelectual (alfa = 0.80) y social expresivo positivo (alfa = 0.74)

La subescala *Yo como amigo* mide cuatro dimensiones: social expresivo negativo (alfa = 0.79), social expresivo positivo 0.79), trabajo intelectual (alfa = 0.81) y ético moral (alfa = 0.73).

Finalmente, la subescala *Yo como estudiante* por su parte también mide cuatro dimensiones: inteligencia emocional (alfa = 0.87), instrumentalidad negativa (alfa = 0.71), social expresivo positivo (alfa = 0.71) y vulnerabilidad emocional (alfa = 0.55).

2.4.3 Sesión informativa a padres de familia.

Se solicitó, con una semana de anticipación, la asistencia de los padres de familia de todos los alumnos de 6to de primaria a una junta informativa en la que se les explicó la forma de trabajo para este programa de intervención, su duración, sus objetivos y se les proporcionó una breve descripción del significado de Autoconcepto. Fueron 10 padres de familia los que asistieron a esta sesión, misma que se realizó en el audiovisual de la escuela.

2.5 Resultados de la fase diagnóstica.

2.5.1 Resultados del Cuestionario de HpV

En primer lugar, se realizó un análisis de contenido de cada una de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado, posteriormente los datos fueron capturados y analizados con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A partir de ellos se realizó un análisis descriptivo de cada una de las preguntas a través de frecuencias y porcentajes.

Es importante señalar que en algunas tablas la n es menor que el tamaño de la muestra, dado que para cada una de ellas solo se refleja el número de niños que contestaron dicha pregunta. A partir del análisis de los reactivos de cada una de las habilidades se encontraron los siguientes resultados:

El análisis de contenido realizado para la habilidad del autoconcepto, arrojó las siguientes categorías que pueden observarse en la tabla 2, que fueron obtenidas para cada uno de los reactivos del instrumento aplicado. Posteriormente, se procede al análisis de datos, obteniendo los siguientes resultados, en relación a esta habilidad, la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer algún aspecto de si mismo que les agrada o no les agrada, así como reconocer algún aspecto personal en el que se consideran buenos o malos.

Como puede observarse en la tabla 3, los niños toman en cuenta mayormente, sus características físicas tales como, la voz, el pelo o la cara, para describir lo que les gusta de ellos mismos (52.9%), tomando en cuenta en menor porcentaje sus características de personalidad, como el ser feliz o juguetón; sus habilidades y capacidades, tales como su inteligencia o saber convivir con los demás; o sus intereses personales, como lo son el gusto por el futbol o los animales. Asimismo, se observa que también toman en cuenta estas características físicas para describir aquello que no les gusta de ellos mismos (38.2%), sin embargo, si toman en cuenta actitudes negativas personales que les resultan desagradables, como lo son el portarse mal, decir groserías o molestarse mucho (26.5%).

Ante la pregunta "¿En qué crees que eres bueno?", se observa que los niños toman en cuenta, en su mayoría, habilidades escolares (57.6%) tales como ser bueno en alguna materia o hacer bien la tarea; y habilidades deportivas en segundo lugar (45.5%), como ser bueno en un determinado deporte. De la misma manera las habilidades escolares (51.5%) es también la categoría en la que los alumnos consideran que son malos (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Categorías encontradas para los reactivos de la habilidad del autoconcepto

Esto me gusta de mí.	Esto no me gusta de mí	En qué crees que eres bueno	En qué crees que eres malo
Características Físicas: Características físicas que son de agrado para los alumnos participantes. Por ejemplo: Cara, Pelo, ojos.	Características Físicas: Características físicas que no son de agrado para los alumnos participantes. Por ejemplo: Brazos, Nariz o uñas.	Habilidades escolares: Actividades que el niño realiza en el ámbito escolar para las cuales reconoce que tiene una habilidad: Hacer bien la tarea, ser bueno en matemáticas o en otra materia.	Habilidades escolares: Actividades que el niño realiza en el ámbito escolar para las cuales reconoce que no tiene una habilidad. Por ejemplo: En matemáticas, geografía o en cualquier materia.
Personalidad: Características propias de la personalidad que son de agrado para los alumnos participantes. Por ejemplo: Ser alegre, ser coqueto.	Actitudes negativas: Actitudes que los alumnos participantes reportan que no les gusta tener o que tengan hacia ellos. Por ejemplo: Pelear, mal contestar o ser presumido.	Habilidades deportivas: Habilidades que el alumno reconoce en sí mismo al realizar una actividad física o deporte.	Habilidades deportivas: Habilidades que el alumno no reconoce en sí mismo al realizar una actividad física o deporte.

Continuación ...

Tabla 2.

Categorías encontradas para los reactivos de la habilidad del autoconcepto

Esto me gusta de mí.	Esto no me gusta de mí	En qué crees que eres bueno	En qué crees que eres malo
Intereses personales: Actividades que el alumno realiza de manera personal, las cuales son de su agrado, como deportes, ciertos animales o comer ciertos alimentos. Por ejemplo: Fútbol, Animales, Jugar, cantar.	Personalidad: Características propias de la personalidad que no son de agrado para los alumnos participantes. Por ejemplo: ser tímido, desordenado o molestarse rápido.	Habilidades Artísticas: Habilidades que el alumno reconoce en sí mismo al realizar actividades artísticas como la pintura o la música.	Personalidad: Características de la personalidad que el alumno reconoce como negativas en él y lo identifican de los demás. Por ejemplo: No escuchar, discriminar o no seguir instrucciones.
Habilidades/Capacidades: Habilidades o capacidades personales que el alumno reconoce en sí mismo y que son de su agrado. Por ejemplo: Pensar muy rápido, ser inteligente, ser positivo.	Intereses personales: Actividades que el alumno realiza de manera personal, las cuales no son de su agrado, como deportes, ciertos animales o comer ciertos alimentos.	Personalidad: Características de la personalidad que el alumno reconoce como positivas en él y lo identifican de los demás. Por ejemplo: Portarse bien, prestar sus cosas o ser bueno con sus compañeros.	Otros: Respuestas que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.
Posesiones: Objetos que el alumno posee y son de su agrado. Por ejemplo: Casa o escuela.	Habilidades/Capacidades: Habilidades o capacidades personales que el alumno reconoce en sí mismo y que no son de su agrado. Por ejemplo: No escribir bien.		

Tabla 3.

Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de autoconcepto

	Presencia % (f)	Ausencia % (f)	Total
Esto me gusta de mi			
Características Físicas	52.9 (18)	47.1 (16)	100 (34)
Personalidad	38.2 (13)	61.8 (21)	100(34)
Intereses personales	29.4 (10)	70.6 (24)	100(34)
Habilidades/ Capacidades	20.6 (7)	79.4 (27)	100(34)
Posesiones	2.9 (1)	97.1 (33)	100(34)
Esto No me gusta de mi			
Características Físicas	38.2 (13)	61.8 (21)	100 (34)
Actitudes negativas	26.5 (9)	73.5 (25)	100 (34)
Personalidad	20.6 (7)	79.4 (27)	100 (34)
Intereses personales	14.7 (5)	85.3 (29)	100 (34)
Habilidades/Capacidades	8.8 (3)	91.2 (31)	100 (34)
En qué crees que eres bueno			
Habilidades escolares	57.6 (19)	42.4 (14)	97.1 (33)
Habilidades deportivas	45.5 (15)	54.5 (18)	97.1 (33)
Personalidad	20.6 (7)	79.4 (27)	100 (34)
Habilidades artísticas	6.1 (2)	93.9 (31)	97.1 (33)
En qué crees que eres malo			
Habilidades escolares	51.5 (17)	48.5 (16)	97.1 (33)
Habilidades deportivas	36.4 (12)	63.6 (21)	97.1 (33)
Otros	24.2 (8)	75.8 (25)	97.1 (33)
Personalidad	3 (1)	97 (32)	97.1 (33)

Para la habilidad de la empatía se encontraron las categorías que pueden observarse a continuación (Ver tabla 4 y 5). Posteriormente, se procede al análisis de datos y se observa que, en relación a esta habilidad, los niños suelen ser, en su mayoría, empáticos ante situaciones que son buenas para sus compañeros, en las que suelen responder con pensamientos que indican una actitud positiva (68.8%), también demuestran experimentar sentimientos positivos (73.5%), y responder con acciones positivas como sonreírle o felicitarlo (75%). Un menor número de niños demostró tener sentimientos negativos ante este tipo de situaciones (23.5%). (Ver Tabla 6).

Tabla 4.

Definiciones de las categorías encontradas en los reactivos de Empatía.

Si algo bueno le pasa a un compañero ¿Qué piensas?	Si algo bueno le pasa a un compañero ¿Qué sientes?	Si algo bueno le pasa a un compañero ¿Qué haces?
Actitud positiva: Pensamiento, sentimiento o acción positivo que los niños tienen al darse cuenta que algo bueno le paso a un compañero. Tales como sentirse felices por ellos, felicitarlo o pensar que tienen suerte.	Sentimiento positivo: respuestas que indican sentimientos positivos como alegría, emoción, felicidad al saber que algo bueno le pasó a un compañero.	Acción positiva: Pensamiento, sentimiento o acción positivo que los niños tienen al darse cuenta que algo bueno le paso a un compañero. Por ejemplo: felicitarlo, abrazarlo, sonreírle etc.
Conducta social: Respuestas que tienen que ver con la capacidad del niño de identificar el sentimiento de alegría que siente su compañero. Por ejemplo: "que se siente feliz" o "que es lo mejor para él"	Sentimiento negativo: Respuestas que indican sentimientos negativos como celos, tristeza y molestia al saber que algo bueno le pasó a un compañero.	Acción neutral Respuestas que indican una acción, sin especificar si esta es positiva o negativa. Por ejemplo: "hablar con él" o "preguntarle como lo hace"
Acción negativa: Respuestas que demuestran un pensamiento que indica desagrado al saber que algo bueno le paso a su compañero. Por ejemplo: "pienso que está mal" o "no me interesa"	Indiferencia: Respuestas en las que los niños responden no sentir "nada" al saber que algo bueno le paso a un compañero.	Indiferencia: Respuestas en las que los niños responden no hacer "nada" al saber que algo bueno le paso a un compañero.

Tabla 5.
Definiciones de las categorías encontradas en los reactivos de Empatía.

Si algo malo le pasa a un compañero ¿Qué piensas?	Si algo malo le pasa a un compañero ¿Qué sientes?	Si algo malo le pasa a un compañero ¿Qué haces?
Actitud positiva: Respuestas que indican un grado de empatía al saber que algo malo le pasó a un compañero, respondiendo con una acción positiva como ayudarlo o un sentimiento positivo como preocuparse o sentir tristeza.	Sentimiento positivo: Respuestas que indican que el niño reacciona de manera empática ante la situación con sentimientos como tristeza, pena o preocupación	Acción positiva: Respuestas que indican acciones empáticas ante la situación que vive un compañero, como ayudarlo, aconsejarlo, acompañarlo etc.
Actitud social: Respuestas que indican curiosidad por saber qué fue lo que le pasó a su compañero. Por ejemplo: " Qué le paso", "por qué le paso eso".	Sentimiento negativo: Respuestas que indican poca empatía, sentimientos de gusto por el mal que pudo sucederle a un compañero.	Conducta social: Respuestas que indican acciones que implican la comunicación sobre la situación a personas de confianza. Como informarle al maestro, o a sus papás.
Indiferencia: Respuestas en las que los niños responden no pensar "nada" al saber que algo bueno le paso a un compañero.		Indiferencia: Respuestas en las que los niños responden no hacer "nada" al saber que algo bueno le paso a un compañero.

Tabla 6.
Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Empatía

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total
Cuando algo bueno le pasa a un compañero, qué piensas			
Actitud positiva	68.8%	22	100% (32)
Actitud negativa	9.4%	3	100% (32)
Respuesta social	15.6%	5	100% (32)
Actitud de indiferencia	6.3%	2	100% (32)
Cuando algo bueno le pasa a un compañero, qué sientes.			
Sentimiento positivo	73.5%	25	100% (34)
Sentimiento negativo	23.5%	8	100% (34)
Actitud de indiferencia	5	1	100% (34)
Cuando algo bueno le pasa a un compañero, qué haces.			
Acción positiva	75%	24	100 % (32)
Acción neutral	9.4%	3	100 % (32)
Actitud de indiferencia	15.6%	5	100 % (32)
Cuando algo malo le pasa a un compañero, qué piensas.			
Actitud positiva	48.5%	16	100% (33)
Respuesta social	39.4%	13	100% (33)
Actitud de indiferencia	12.1%	4	100% (33)

Continuación...

Tabla 6.

Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Empatía

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total
Cuando algo malo le pasa a un compañero, qué sientes.			
Sentimiento positivo	93.8%	30	100% (32)
Sentimiento negativo	6.3%	2	100% (32)
Cuando algo malo le pasa a un compañero, qué haces.			
Actitud positiva	72.7%	11	100% (33)
Respuesta social	33.3%	10	100% (33)
Actitud de indiferencia	9.1%	6	100% (33)

Para la habilidad de la comunicación efectiva se encontraron las categorías que se observan en las tablas 7 y 8. Posteriormente se realiza un análisis de datos donde puede observarse que los niños comunican a su mamá, papá, amigos y maestros temas que se les facilitan y que se les dificultan. A mamá pueden contarle con facilidad temas relacionados con la escuela (36.7%), a diferencia de lo que pueden contarle a papá, al cual cuentan con facilidad temas de su vida diaria (38.5%). Sin embargo, se les dificulta contarles temas negativos, como malos comportamientos o bajas calificaciones, tanto a mamá como a papá (80.8%, 67.9%). A sus amigos se les facilita contarles aspectos personales como lo que les pasa durante el día o sus sentimientos (63%) y al preguntarles qué les es difícil contarles a sus amigos, de igual manera responden que son aspectos personales como sus sentimientos o cosas que les han pasado lo que les cuesta contarles a sus amigos (69.2%). Por último, se observa que a sus maestros se les facilita (70.4%) y se les dificulta (51.9%) al mismo tiempo contarles temas que tienen que ver con la escuela en su mayoría, como su desempeño al hacer la tarea o las calificaciones que obtuvieron. (Ver Tabla 9).

Tabla 7

Categorías encontradas en los reactivos de comunicación efectiva

¿Qué te es fácil contarle a mamá?	Qué te es fácil contarle a papá?	¿Qué te es fácil contarle a tus amigos	¿Qué te es fácil contarle a tus maestros?
Escuela: Respuestas que indican una facilidad para contar temas relacionados con la escuela, como los relacionados con la tarea o la rutina escolar	Escuela: Respuestas que indican una facilidad para contar temas relacionados con la escuela, como los relacionados con la tarea o la rutina escolar	Temas personales: Respuestas que indican facilidad por contar temas de la vida personal, como sus alegrías, tristezas o lo que les ha pasado.	Temas personales: Respuestas que indican facilidad por contar temas personales como lo que sienten o lo que les gusta hacer.
Éxitos: Respuestas que indican facilidad para contar acerca de éxitos en la escuela o en la vida diaria. Como sacarse diez, portarse bien o tener nuevos amigos o novia.	Éxitos: Respuestas que indican facilidad para contar acerca de éxitos en la escuela o en la vida diaria. Como sacarse diez, portarse bien o tener nuevos amigos o novia.	Temas de la relación de amistad: Respuestas que indican facilidad por contar temas que tienen que ver con la relación que entablan con su amigo, como que se divierten con él/Ella, que le gusta jugar con él/ella etc.	Temas escolares: Respuestas que indican facilidad por contar temas que tienen que ver con la escuela, como aspectos relacionados con la tarea, los amigos o las calificaciones.
Intereses: Respuestas que indican facilidad para contar gustos, intereses, cosas que desean hacer.	Vida diaria: Respuestas que indican facilidad por contar temas de la rutina diaria como lo que hicieron en el día, sus secretos o cómo les fue.		
Otros: Respuestas de índoles variables que no encajan en las categorías anteriores			

Tabla 8

Categorías encontradas en los reactivos de comunicación efectiva

¿Qué te es difícil contarle a mamá?	Qué te es difícil contarle a papá?	¿Qué te es difícil contarle a tus amigos	¿Qué te es difícil contarle a tus maestros?
Aspectos negativos: Respuestas que indican todo aquello que al niño le cuesta trabajo contarle a su mamá, que implican un fracaso o malos comportamientos.	Aspectos negativos: Respuestas que indican todo aquello que al niño le cuesta trabajo contarle a su papá, que implican un fracaso o malos comportamientos	Temas personales: Respuestas que indican dificultad por contar temas de la vida personal, como sus alegrías, tristezas o lo que les ha pasado.	Temas personales: Respuestas que indican dificultad por contar temas personales como lo que sienten o lo que les gusta hacer.
Temas personales: Respuestas que indican que al niño le cuesta trabajo contarle a su mamá sobre su persona, sus cambios, intereses o gustos.	Temas personales: Respuestas que indican que al niño le cuesta trabajo contarle a su mamá sobre su persona, sus cambios, intereses o gustos.	Temas de la relación de amistad: Respuestas que indican dificultad por contar temas que tienen que ver con la relación que entablan con su amigo, como que se divierten con él/Ella, que le gusta jugar con él/ella etc.	Temas escolares: Respuestas que indican dificultad por contar temas que tienen que ver con la escuela, como aspectos relacionados con la tarea, los amigos o las calificaciones.
	Vida diaria: Respuestas que indican facilidad por contar temas de la rutina diaria como lo que hicieron en el día, sus secretos o cómo les fue.		

Tabla 9.

Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de comunicación efectiva

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
Qué se te hace fácil decirle o contarle a mamá			
Temas Escuela	36.7%	11	100% (30)
Éxitos personales	33.3%	10	100% (30)
Intereses personales	20.0%	6	100% (30)
Otros	10.0%	3	100% (30)
Qué se te hace fácil decirle o contarle a papá			
Temas vida diaria	38.5%	10	100% (26)
Éxitos personales	30.8%	8	100% (26)
Temas escuela	23.1%	6	100% (26)
Otros	7.7%	2	100% (26)
Qué se te hace fácil decirle o contarle a amigos			
Aspectos personales	63.0%	17	100% (27)
Temas sobre la relación	37.0%	10	100% (27)
Qué se te hace fácil decirle o contarle a maestros			
Temas escuela	70.4%	19	100% (27)
Aspectos personales	29.6%	8	100% (27)
Qué se te hace difícil decirle o contarle a mamá			
Temas negativos	80.8%	21	100% (26)
Aspectos personales	19.2%	5	100% (26)
Qué se te hace difícil decirle o contarle a papá			
Temas negativos	67.9%	19	100% (28)
Aspectos personales	21.4%	6	100% (28)
Nada	10.7%	3	100% (28)
Qué se te hace difícil contarle a tus amigos			
Aspectos personales	69.2%	18	100% (26)
Temas de la relación	26.9%	7	100% (26)
Nada	3.8%	1	100% (26)
Qué se te hace difícil decirle o contarle a tu maestro			
Temas escolares	51.9%	14	100% (28)
Aspectos personales	48.1%	13	100% (28)

Para la habilidad de relaciones interpersonales se encontraron las categorías que pueden observarse en la tabla 10 a partir de estas se encontró que en relación a esta habilidad, a la mayoría de los niños se les facilita hacer nuevas amistades (81.3%), la razón principal de esto es debido a que sienten que tienen la capacidad para hacerlo (60%), es decir tienen ciertas habilidades que les facilitan hacer nuevas amistades (Ver Tabla 11).

Tabla 10

Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de relaciones interpersonales.

Por qué se te hace fácil hacer nuevas amistades	Por qué te se hace difícil hacer nuevas amistades
Capacidad: Respuestas en las que los niños mencionan que ya poseen la habilidad de hacer nuevas amistades y por lo tanto les resulta sencillo. Por ejemplo: "porque soy amigable", "porque puedo hablar con ellos" o "porque no soy penoso"	Personalidad: Respuestas que indican algún aspecto de la personalidad del niño, como su timidez, como un impedimento para hacer nuevas amistades.
Interés: Respuestas en las que los niños mencionan iniciar nuevas amistades por ser algo que les gusta y disfrutan. Por ejemplo: "porque me gusta tener nuevos amigos" o "porque me gusta estar con nuevos amigos"	Desconocimiento: Respuestas en las que los niños indican que un factor para no iniciar una nueva amistad es el no conocer a la persona.
Otros: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías pasadas.	

Tabla 11

Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Relaciones interpersonales

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
Se te hace fácil hacer nuevas amistades			
Si	81.3%	26	100%(32)
No	18.8%	6	100%(32)
Por qué se te hace fácil hacer nuevas amistades			
Capacidad	60.0%	15	100%(25)
Interés personal	24.0%	6	100%(25)
Otros	16.0%	4	100%(25)
Por qué se te hace difícil hacer nuevas amistades			
Personalidad	66.6%	4	100%(6)
Desconocimiento	33.3%	2	100%(6)

Para la habilidad de la toma de decisiones se encontraron las siguientes categorías (Ver Tabla 12 y 13). Y a partir del análisis de los datos obtenidos se encontró que a la mayoría de los alumnos no se les hace fácil tomar decisiones (54.8%), sin embargo, esta diferencia es pequeña. A pesar de esto, la mayoría de los niños responden que al tener que tomar una decisión suelen hacer un análisis de la situación (56.3%), pensando en las ventajas y desventajas o evaluando qué pasaría si toma dicha decisión. También se observa que la mayoría de los niños se siente preocupado, indeciso o inseguro al tener que tomar una decisión (67.7%) y presenta una actitud de análisis (40.6%) cuando es necesario hacer algo en torno a esa decisión, es decir, prefieren pensar un poco más, contar hasta diez o prepararse bien para tomarla (Ver tabla 14)

Tabla 12.

Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de toma de decisiones

Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué piensas?	Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué sientes?	Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué haces?
Análisis: Respuestas que indican una actitud o pensamiento analítico al tener que tomar una decisión como por ejemplo: "pensar de qué será la decisión" o "pensar qué decisión es la mejor"	Sentimientos positivos: Respuestas que indican sentimientos de alegría al tener que tomar una decisión.	Análisis/Cognitivo: Respuestas que indican una actitud o pensamiento analítico al tener que tomar una decisión como por ejemplo: "pensar en lo que tengo que hacer", "Pensarlo dos veces"
Motivación: Respuestas que indican seguridad en la capacidad de tomar una decisión, por ejemplo: "Que me va a ir bien" o "que ya estoy grande para tomar una decisión"	Sentimientos negativos: Respuestas que indican sentimientos de tristeza, preocupación o desesperación al tener que tomar una decisión.	Acción/Conductual: Respuestas en las que el niño menciona hacer algo al tomar una decisión como contárselo a alguien, intentarlo o tomar la indicada después de pensarlo.
Desmotivación: Respuestas que refieren ideas de fracaso al pensar tomar una decisión. "Que todo me va a salir mal"	Indiferencia: Respuestas que indican no sentir "nada" al tener que tomar una decisión.	Actitud positiva: Respuestas que indican sentimientos de alegría al tomar una decisión.
Otros: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías anteriores.		

Tabla 13

Categorías encontradas en los reactivos de la habilidad de toma de decisiones

Por qué se te hace fácil tomar decisiones	Por qué te se hace difícil tomar decisiones
Análisis: Respuestas en las que el niño percibe sentirse seguro de tomar una decisión debido a sus conductas de análisis antes de tomarla. Por ejemplo: "lo pienso y la tomo con calma" o "analizo y luego respondo"	Análisis: Respuestas en las que el niño indica dificultad para tomar una decisión debido a la necesidad de hacer un análisis mayor de la situación. Por ejemplo: "porque lo pienso y pienso y nada", "Porque si es tan difícil tengo que pensarlo mas"
Capacidad/Habilidad: Respuestas en las que el niño percibe sentirse seguro de tomar una decisión por la capacidad que tiene para hacerlo, se siente hábil y por esto le parece sencillo. Por ejemplo: "porque me gusta tomar decisiones" o "porque se hacerlo"	Inseguridad: Respuestas en las que el niño indica sentirse inseguro de sí mismo, de las opciones o las reacciones de los demás al tomar una decisión. Por ejemplo: "porque no sé si lo puedo hacer", "Que tal que no tomo la mejor decisión"
	Incapacidad: Respuestas en las que el niño indica dificultad para tomar una decisión debido a que no tiene las habilidades necesarias para hacerlo. Por ejemplo: "porque se me complica" o "porque no lo puedo pensar muy rápido"

Tabla 14

Análisis de frecuencias y porcentajes para la habilidad de Toma de decisiones.

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
¿Se te hace fácil tomar decisiones?			
Si	45.2%	14	100%(31)
No	54.8%	17	100%(31)
Por qué se te hace fácil tomar decisiones			
Capacidad	66.7%	8	100%(22)
Análisis	11.8%	4	100%(22)
Por qué se te hace difícil tomar decisiones			
Análisis	25%	8	100%(18)
Inseguridad	56.3%	4	100%(18)
Incapacidad	18.8%	12	100%(18)
Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué piensas?			
Análisis	56.3%	18	100%(32)
Motivación	21.9%	7	100%(32)
Desmotivación	9.4%	3	100%(32)
Otros	12.5%	4	100%(32)

Continuación...

Tabla 14.

Análisis de frecuencias y porcentajes para la habilidad de Toma de decisiones.

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué sientes?			
Sentimientos positivos	22.6%	7	100%(31)
Sentimientos negativos	67.7%	21	100%(31)
Indiferencia	9.7%	3	100%(31)
Cuando tienes que tomar una decisión ¿Qué haces?			
Análisis	40.6%	13	100%(32)
Acciones	37.5%	12	100%(32)
Actitud positiva	12.5%	4	100%(32)
Otros	9.4%	3	100%(32)

Para la habilidad de solución de problemas se encontraron las siguientes categorías (Ver Tabla 15 Y 16). Y a partir del análisis de datos se encontró que en relación a la habilidad de solución de problemas se observa que a la mayoría de los niños no se les hace fácil solucionar problemas (62.5%) debido a que se sienten inseguros al tener que hacerlo (62.5%). Ante un problema los niños reportan analizar la situación (34.4%) pensando cómo pueden solucionarlo o que pueden hacer para lograrlo; suelen tener sentimientos negativos como miedo, inseguridad o preocupación (87.1%) y tienden a actuar (53.1%) cuando tienen que solucionar un problema, tomando una decisión que podría implicar ayudar o avisarle a alguien (Ver tabla 17).

Tabla 15

Categorías encontradas de los reactivos de la habilidad de solución de problemas.

Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué piensas?	Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué sientes?	Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué haces?
Análisis: Respuestas en las que el niño percibe sentirse seguro al solucionar un problema debido a sus conductas de análisis antes de tomarla. Por ejemplo: "qué voy a hacer", "cómo lo voy a hacer" o "pienso sobre el tema"	Sentimientos positivos: Respuestas que indican sentimientos de alegría o confianza al tener que solucionar un problema.	Análisis/Cognitivo: Respuestas que indican una actitud o pensamiento analítico al tener que solucionar un problema como por ejemplo: "me calmo y lo pienso", "Pensarlo dos veces"
Inseguridad: Respuestas en las que los niños indican una dificultad para solucionar un problema, por ejemplo: "se que no voy a poder", "me preocupo" o "no quiero tener problemas"	Sentimientos negativos: Respuestas que indican sentimientos de tristeza, miedo, preocupación o desesperación al tener que solucionar un problema.	Acción/Conductual: Respuestas en las que el niño menciona hacer algo al solucionar un problema, como solucionarlo, ayudar o tratar de hacer lo correcto.
Acción: Respuestas en las que los niños indican realizar una acción dirigida a resolver el problema por ejemplo: "lo soluciono" o "que pudiera solucionarlo otra vez"		Social: Respuestas que indican la acción de contarle a alguien después de solucionar un problema como "contarle a papá" o "decírselo al maestro"
Otros: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las anteriores.		Inseguridad: Respuestas que indican inseguridad cuando se tiene que solucionar un problema como "Decir que no estoy seguro" o "esconderme"
		Otro: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las anteriores.

Tabla 16

Categorías encontradas de los reactivos de la habilidad de solución de problemas.

Por qué se te hace fácil solucionar problemas	Por qué te se hace difícil solucionar problemas
Análisis: Respuestas en las que el niño percibe sentirse seguro al solucionar un problema debido a sus conductas de análisis antes de tomarla. Por ejemplo: "Pienso que voy a hacer" o "me relajo y pienso"	Inseguridad: Respuestas en la que el niño indica sentirse inseguro de sí mismo, de las opciones o las reacciones de los demás al solucionar un problema. Por ejemplo: "puede empeorar", "porque me da nervios" o "porque tengo miedo de que no lo solucione"
Capacidad/Habilidad: Respuestas en las que el niño percibe sentirse seguro de solucionar un problema por la capacidad que tiene para hacerlo, se siente hábil y por esto le parece sencillo por ejemplo: "soy habilidoso", "Se me hace fácil" o "busco las soluciones y lo resuelvo rápido"	Incapacidad: Respuestas en las que el niño indica dificultad para solucionar un problema debido a que no tiene las habilidades necesarias para hacerlo. Por ejemplo: "no puedo", "no lo entiendo" o "no se me hace fácil"
Social: Respuestas que indican la necesidad de contarle a alguien más al solucionar un problema como "se lo cuento a mi mamá, papá o amigos porque les tengo confianza"	

Tabla 17.

Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Solución de problemas

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
¿Se te hace fácil solucionar problemas?			
Si	37.5%	12	100%(32)
No	62.5%	20	100%(32)
Por qué se te hace fácil solucionar problemas			
Capacidad	66.7%	6	100%(9)
Análisis	22.2%	2	100%(9)
Ayuda	11.1%	1	100%(9)
Por qué se te hace difícil solucionar problemas			
Inseguridad	62.5%	10	100%(16)
Incapacidad	37.5%	6	100%(16)
Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué piensas?			
Análisis	34.4%	11	100%(32)
Inseguridad	28.1%	9	100%(32)
Acción	21.9%	7	100%(32)
Otro	15.6%	5	100%(32)
Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué sientes?			
Sentimiento positivo	12.9%	4	100%(31)
Sentimiento negativo	87.1%	27	100%(31)

Continuación...

Tabla 17.
Análisis de frecuencias y porcentajes para los reactivos de la habilidad de Solución de problemas

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
Cuando tienes que solucionar un problema ¿Qué haces?			
Análisis	18.8%	6	100%(32)
Acción	53.1%	17	100%(32)
Socializar	6.3%	2	100%(32)
Inseguridad	9.4%	3	100%(32)
Otro	12.5%	4	100%(32)

Para la habilidad de manejo de emociones se encontraron las siguientes categorías (Ver tabla 18) Y a partir de estas se encontraron los siguientes resultados: Se observa que los alumnos suelen sentirse alegres al tener algún éxito (53.6%) sobretodo relacionados con la escuela como tener buenas calificaciones; esta alegría suelen expresarla positivamente con acciones como brincar, cantar o gritar (67.9%). Con respecto al miedo, los niños indican sentirlo al estar en situaciones inseguras como quedarse solo o estar en la oscuridad (63%), y la mayoría suele esconderse o taparse los ojos al sentir miedo (73.1%). Los niños también mencionan sentir enojo cuando no se cumple algo que quieren, como comprarles algo o hacerles caso cuando ellos lo piden (66.7%) y suelen expresarlo con peleas, golpes o aporreando cosas (51.7%). En relación a la tristeza, los niños mencionan sentirse tristes cuando algún ser querido, o ellos mismo, se enferman (58.6%) y la expresan llorando (66.7%) (Ver tabla 19).

Tabla 18

Definición de las categorías encontradas para los reactivos de la habilidad de manejo de emociones

<p>¿Qué te hace sentir alegría?</p> <p>Éxitos: Respuestas en las que los niños indican sentir alegría al tener algún éxito en sus vidas como sacar buenas calificaciones o ganar un partido.</p> <p>Actividades placenteras: Respuestas en las que los niños indican sentir alegría al realizar actividades que disfrutan como salir con sus amigos, jugar o cantar.</p> <p>Adquisiciones: Respuestas en las que los niños indican sentir alegría al adquirir nuevas posesiones como recibir un regalo.</p> <p>Bienestar social: Respuestas en las que los niños indican sentir alegría al percatarse de que alguien cercano a él se encuentra bien por ejemplo: "ver que mis papás estén alegres" o "ver a toda mi familia feliz"</p> <p>Otro: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías anteriores.</p>	<p>¿Qué haces cuando te sientes alegre?</p> <p>Conducta positiva: Respuestas que indican una acción adecuada que indica alegría como gritar, brincar o cantar.</p> <p>Social: Respuestas que indican una acción dirigida al bien de alguien más como: "ayudar a mi primo" o "llevarme bien con todos"</p> <p>Expresión emocional positiva: Respuestas que indican la expresión sana de la alegría a través de la risa o una sonrisa.</p> <p>Otro: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías anteriores.</p>
<p>¿Qué te hace sentir miedo?</p> <p>Animales: Respuestas que indican sentir miedo a animales como ratones o insectos.</p> <p>Situaciones Inseguras: Respuestas en las que los niños indican sentir miedo cuando se sienten inseguros como al estar solo o en la oscuridad.</p> <p>Situaciones negativas: Respuestas en las que los niños indican sentir miedo de enfermarse o de que alguien cercano a él se enferme.</p>	<p>¿Qué haces cuando sientes miedo?</p> <p>Conductual: Respuestas que indican acciones como esconderse, cerrar los ojos o taparse con la sábana al sentir miedo.</p> <p>Emocional: Respuestas que indican la percepción de un sentimiento a la par del miedo como sentir tristeza o desesperación.</p> <p>Indiferencia: Respuestas que indican no hacer "nada" cuando se siente miedo.</p>

Continuación...

Tabla 18

Definición de las categorías encontradas para los reactivos de la habilidad de manejo de emociones.

<p>¿Qué te hace sentir enojo?</p> <p>Actitudes negativas: Respuestas en las que los niños indican sentir enojo cuando no se cumple algo que quieren como: "cuando no me compran lo que quiero", "cuando me castigan" o "cuando no me hacen caso"</p> <p>Peleas: Respuestas en las que los niños indican sentir enojo cuando ellos o alguien de su familia está inmerso en una pelea.</p> <p>Fracasos: Respuestas en las que los niños indican sentir enojo cuando algo no les sale bien.</p>	<p>¿Qué haces cuando te sientes enojado?</p> <p>Conducta negativa: Respuestas en las que los niños indican realizar acciones negativas al sentirse enojados como pelearse, golpear o aporrear cosas.</p> <p>Expresión emocional: Respuestas en las que los niños indican expresar su enojo gritando, frunciendo el ceño o molestándose.</p> <p>Conducta evitativa: Respuestas en las que los niños indican realizar acciones que le permiten tranquilizarse o no enfrentar en el momento lo que les enoja como "salir a dar un paseo en bici", "contar hasta 10" o "no le hablo a nadie"</p>
<p>¿Qué te hace sentir tristeza?</p> <p>Salud: Respuestas en las que los niños indican sentir tristeza ante la enfermedad de algún ser querido o de ellos mismos.</p> <p>Frustraciones: Respuestas que indican frustración cuando algo no les sale bien o no pueden hacer las cosas.</p> <p>Discusiones: Respuestas en las que los niños indican sentir tristeza al observar discusiones entre sus padres.</p>	<p>¿Qué haces cuando estas triste?</p> <p>Llanto. Respuestas en las que los niños indican llorar cuando sienten tristeza.</p> <p>Desanimo: Respuestas en las que los niños indican sentirse sin ánimo al sentirse tristes.</p> <p>Indiferencia: Respuestas en las que los niños indican no sentir nada al sentirse tristes.</p> <p>Otro: Respuestas que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías anteriores.</p>

Tabla 19
Análisis de frecuencias y porcentajes para la habilidad de manejo de emociones.

	Porcentaje %	Frecuencia (f)	Total % (f)
¿Qué te hace sentir alegría?			
Éxitos	53.6%	15	100%(28)
Actividades placenteras	14.3%	4	100%(28)
Adquisiciones	17.9%	5	100%(28)
Bienestar social	10.7%	3	100%(28)
Otros	3.6%	1	100%(28)
¿Qué haces cuando estas alegre?			
Conducta positiva	67.9%	19	100%(28)
Social	33.3%	2	100%(28)
Expresión emocional positiva	17.9%	5	100%(28)
Otro	3.6%	1	100%(28)
¿Qué te hace sentir miedo?			
Animales	18.5%	5	100%(27)
Situaciones inseguras	63%	17	100%(27)
Situaciones negativas	18.5%	5	100%(27)
¿Qué haces cuando sientes miedo?			
Conductual	73.1%	19	100%(26)
Emocional	23.1%	6	100%(26)
Indiferencia	3.8%	1	100%(26)
¿Qué te hace sentir enojo?			
Actitudes negativas	66.7%	18	100%(27)
Peñas	14.8%	4	100%(27)
Fracasos	18.5%	5	100%(27)
¿Qué haces cuando estas enojado?			
Conducta negativa	51.7%	15	100%(29)
Expresión emocional	24.1%	7	100%(29)
Conducta evitativa	24.1%	7	100%(29)
¿Qué te hace sentir tristeza?			
Salud	58.6%	17	100%(29)
Frustraciones	37.9%	11	100%(29)
Discusiones	3.4%	1	100%(29)
¿Qué haces cuando estas triste?			
Llanto	66.7%	18	100%(27)
Desanimo	11.1%	3	100%(27)
Indiferencia	7.4%	2	100%(27)
Otro	14.8%	4	100%(27)

2.5.2 Resultados Escala de Autoconcepto para niños.

Tabla 20

Resultados de la aplicación de la Escala de Autoconcepto para niños.

Subescala	Factor	Media Pretest
Yo soy	Social	1.87
	Expresivo	
	Negativo	
	Expresivo	3.77
	Afiliativo	
	Social expresivo positivo	4.04
Yo como amigo	Trabajo intelectual	3.70
	Social expresivo	1.87
	Negativo	
	Social expresivo positivo	4.05
	Trabajo intelectual	3.46
Yo como estudiante	Ético Moral	3.81
	Inteligencia emocional	4.06
	Instrumentalidad negativa	2.33
	Social expresivo positivo	3.59
	Vulnerabilidad Emocional	1.82
Yo como Hijo	Social expresivo negativo	1.97
	Expresivo	4.09
	Afiliativo	
	Trabajo intelectual	3.71
	Social expresivo positivo	3.76

Como puede observarse en la tabla 20, los niños reportaron puntajes elevados en todas las subescalas de la prueba. Para la escala de *Yo Soy*, obtuvieron puntajes por arriba de la media en los factores expresivo afiliativo, es decir, los niños se identifican con un yo bueno, comprensivo, cariñoso y respetuoso; el factor social expresivo positivo, el cual indica que los niños se

identifican con un yo juguetón, cariñoso, chistoso y divertido; el factor de trabajo intelectual también obtuvo una media elevada, lo que significa que los niños se ven como estudiosos, listos y responsables. En relación a la subescala *Yo como amigo*, también se observaron puntajes elevados en los factores de social expresivo positivo, es decir, que los niños se ven como alegres, felices, juguetones, chistosos, geniales y buenos; el factor de trabajo intelectual indicaría que los niños perciben un yo inteligente, estudioso, listo y astuto; por último, el factor ético moral, que indica un yo confiable, fiel, honesto y comprensivo. En la subescala de *Yo como estudiante*, los factores que obtuvieron puntajes elevados fueron inteligencia emocional, que indica que los niños perciben un yo inteligente, aplicado, listo trabajador y bueno; y el factor social expresivo positivo, el cual indica que los niños se ven como juguetones, cariñosos, chistosos y comprensivos; por último, en la subescala de *Yo como hijo* se encontraron puntajes elevados en tres de los factores: expresivo afiliativo, el cual muestra niños con una personalidad amable, cariñosa amorosa, buena y alegre; trabajo intelectual, niños que se identifican como estudiosos, inteligentes, listos, trabajadores y responsables y el factor social expresivo positivo, es decir, niños que se consideran personas divertidas, chistosas, geniales y juguetonas.

2.5.3 Resultados sesión informativa para padres de familia.

Esta sesión informativa permitió observar algunos aspectos significativos de las familias de los niños participantes, por ejemplo, la mayoría de los padres que asistieron a la sesión tienen un nivel educativo básico y algunos no saben leer y escribir, fue necesario explicar con claridad y sencillez el término de autoconcepto y cuál sería el objetivo de la intervención; también se pudo observar que los padres lleguen a la escuela en bicicletas, triciclos o a pie lo que puede indicar un nivel socioeconómico bajo; la participación de los padres fue poca lo que podría indicar que la mayoría de los padres de familia son trabajadores.

2.6 Conclusiones de la fase diagnóstica.

A partir de la reflexión que se hizo de los resultados recabados, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Se percibe un dominio parcial de las Hpv. Es decir, al observar las respuestas dadas por los niños se percibe que algunas habilidades dominan más que otras, por ejemplo, en la habilidad de relaciones interpersonales los niños perciben tener la capacidad de iniciar nuevas relaciones pues se sienten capaces de hacerlo, mientras que, en las habilidades cognitivas como la toma de decisiones o solución de problemas, la mayoría considera que se les hace difícil manejarlas.
2. Promocionar el autoconcepto en los niños serviría como base para el desarrollo de otras Hpv. Diversas investigaciones han demostrado que la promoción del autoconcepto está relacionada con el dominio de habilidades cognitivas y sociales (Garaigordobil y Durá, 2006; Campos, 2012).
3. La promoción del autoconcepto lograría que los niños tengan un conocimiento más amplio de sí mismos, que les permitiría tomar en cuenta otras características de su personalidad para definir sus fortalezas y debilidades, permitiría que voltearan a ver no solo sus características físicas cuando se les pregunte que les gusta de sí mismos y podría influir en una autoestima positiva al finalizar la intervención.
4. El contexto escolar juega un papel importante en la formación del autoconcepto de los niños participantes lo que nos daría un beneficio al momento de intervenir en este contexto social.
5. Los resultados de la Escala de Autoconcepto para niños demuestran que los niños tienen un autoconcepto elevado en varias de las subescalas de la prueba. Sin embargo, los datos recabados a nivel cualitativo, indican que sería óptimo que esta habilidad pueda ser promocionada en el grupo de niños participantes.
6. El conocimiento de los padres acerca del autoconcepto y la importancia de su promoción, es muy poco, por lo que se podría suponer que en casa es poco el fortalecimiento que se le da a esta habilidad, por lo tanto, sería importante continuar reforzándola en otros contextos sociales.
7. El tiempo destinado a la aplicación del programa de intervención es de 9 sesiones, por lo que se considera que para entrenar adecuadamente en una habilidad se requiere destinar estas 9 sesiones a una sola habilidad la cual sería el autoconcepto.

3. Programa de intervención desarrollado

El capítulo 3 está destinado a la descripción del plan de intervención del programa, iniciará citando los criterios que fueron tomados en cuenta para diseñar el programa de intervención, los objetivos, escenario y participantes del mismo y se concluirá con la descripción del procedimiento de aplicación y los resultados obtenidos del programa de intervención.

3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención

Para la estructuración del programa de intervención se tomaron como base los siguientes criterios.

- a. Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, donde se encontró que, de las 9 habilidades evaluadas, la promoción del autoconcepto sería el inicio de un plan de intervención en HpV y la base para desarrollar otras Habilidades cognitivas, afectivas y sociales. También se toma en cuenta que el contexto escolar es un ámbito óptimo para la promoción de esta habilidad pues, tanto la escuela como los amigos ejercen gran influencia en la formación del autoconcepto.
- b. Las observaciones clínicas realizadas durante la aplicación de la Escala de autoconcepto para niños y la sesión informativa a los padres de familia.
- c. A nivel teórico se sustentó en el modelo de HpV propuesto por la OMS/OPS.
- d. Para la elección de actividades se tomó como base el enfoque Gestalt, además de que se tomaron en cuenta aspectos como la edad de los participantes, el tipo de escuela y el nivel socioeconómico de las familias de los niños.

3.2 Objetivos del programa de intervención

3.2.1 Objetivo general

Diseñar e implementar un programa de intervención grupal bajo el enfoque Gestalt, para promover el autoconcepto en niños de 10 a 12 años.

3.2.2 Objetivos específicos del programa de intervención

1. Fortalecer el yo de los niños a través de técnicas expresivas que les permitan darse cuenta de aquellos aspectos que no conocían de sí mismos.
2. Promover el autoconocimiento a través de la reflexión de las propias características personales, fortalezas, debilidades, intereses y metas.
3. Promover la autoaceptación a través del reconocimiento de las polaridades.
4. Promover el intercambio de experiencias entre los niños para propiciar la cohesión del grupo.

3.3 Descripción del escenario

Escuela primaria pública Francisco I Madero, de horario matutino, ubicada en el municipio de Chickxulub Pueblo en el estado de Yucatán. Esta comunidad cuenta con 4113 habitantes según el censo realizado en el año 2010, siendo su principal actividad económica el cultivo, la ganadería y la pesca. El nivel socioeconómico de la población es en su mayoría bajo.

El escenario principal fueron dos salones de clase de sexto de primaria, ambos bien ventilados e iluminados, los cuales contaban con un pintarrón y mesabancos para cada alumno. También se utilizaron los patios escolares como las canchas de basquetbol y espacios utilizados para el recreo.

3.4 Recursos utilizados

- a. Papelería
- b. Equipo de sonido
- c. Recursos Humanos. Apoyo de 5 psicólogas que tuvieron la función de registrar las sesiones y dirigir algunas actividades.

3.5 Descripción de las técnicas implementadas de intervención

Las técnicas de intervención tienen como objetivo general lograr que los niños se conozcan y acepten como son y reconozcan sus polaridades, ya que como menciona Oaklander (2001), es a partir de esta autoaceptación que puede lograrse el cambio, pues el niño se da cuenta que aquello que quiere llegar a ser está al alcance de sus manos. Las técnicas expresivas utilizadas buscan que los niños puedan conocerse más a través de la experiencia, puedan expresar aquellos aspectos de si mismos de los que no se habían dado cuenta y faciliten la expresión de sentimientos, ideas y pensamientos que puedan surgir durante las actividades.

3.6 Procedimiento de intervención.

El programa de intervención constó de 9 sesiones que se llevaron a cabo en el escenario descrito anteriormente. La estructura de las sesiones comenzaba con la bienvenida y toma de temperatura, en la que se les preguntaba cómo se sentían el día de hoy, posteriormente se realizaba un breve recordatorio de lo que se había hecho la sesión pasada. La sesión continuaba con una dinámica que permitiera la expresión, por ejemplo en la sesión 3 se les pidió que realicen una silueta con sus características personales, este tipo de actividades los llevó a reflexionar acerca de si mismos e identificar sus gustos, intereses, fortalezas y debilidades; en la sesión 5 se les pidió que busquen un símbolo que tuviera sus características, esta actividad también les permitía conocerse más y darse cuenta de aspectos que a lo mejor no había reflexionado de si mismos. La sesión 6 les llevó a reconocer sus polaridades, esto con el objetivo de fomentar la autoaceptación asimismo la sesión 8 les invitó a darse cuenta de que aquellas características que consideran negativas en ellos mismos pueden también tener una función en sus vidas lo que también los llevaba a la autoaceptación. Posteriormente realizaba una actividad de reflexión que permitía el "darse cuenta" a los niños, se hacían algunas preguntas de reflexión y se motivaba a los niños a participar para que puedan expresar aquello que habían descubierto. Para concluir se realizaba un cierre en el que se tomaba de nuevo la temperatura y se les pedía que expresaran algo con lo que se quedaban de la sesión del día.

A continuación, se describe el procedimiento de aplicación de la intervención por sesiones. Los nombres utilizados para las relatorías han sido cambiados para conservar su anonimato y confidencialidad de datos.

Sesión 1.

Objetivo: Sesión de bienvenida y presentación.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Presentación de las facilitadoras.	Las facilitadoras se presentarán frente al grupo de alumnos. Se describirá la forma de trabajar durante las sesiones.	Que los alumnos de puedan conocer a las facilitadoras y la dinámica que llevará el programa de intervención.	5min.	Recursos humanos
Aplicación de cuestionario inicial de las diez HpV.	Se le repartirá a cada alumno el cuestionario diagnóstico para explorar el dominio de las 10 HpV.	Explorar acerca del dominio de las 10 HpV.	35 min.	Lápices Un cuestionario para cada niño.
Cierre	Despedida y agradecimiento a los niños por su participación.	Dar por terminada la sesión, y recalcar las funciones de las facilitadoras en el programa de intervención.	5min.	Recursos humanos

Relatoría de la sesión 1.

Se dio inicio a la sesión haciendo la presentación de las facilitadoras del programa de intervención, posteriormente se dieron las instrucciones para responder adecuadamente el cuestionario. Durante su aplicación varios niños tuvieron dudas acerca de cómo contestar, también pudo notárseles algo dispersos y algunos se levantaban de su lugar para observar lo que su compañero respondía.

Al concluir el tiempo destinado para la aplicación del cuestionario se realizó una despedida. Se percibió que los niños estaban emocionados por el programa de intervención que se les daría.

Sesión 2.

Objetivo: Lograr la integración del grupo y el fortalecimiento de la confianza entre ellos y hacia las facilitadoras.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Saludar a los alumnos y platicar acerca de cómo se darán las siguientes sesiones.	Que los alumnos de 6°A y 6°B puedan conocer a las facilitadoras y la dinámica que llevará el programa de intervención.	5min.	Recursos humanos
Aplicación de la Escala de Autoconcepto.	Se le repartirá a cada alumno la escala de Autoconcepto, para responder de manera individual. Las facilitadoras explicarán de forma detallada la forma de responder la escala.	Aplicación de la Escala de Autoconcepto para niños desarrollada por Flores, Cortés, Estrada y Campos (2012)	35 min.	Lápices Escala de Autoconcepto para niños
Actividad de Integración	Realizar una actividad de integración fuera del salón. Actividad sugerida: Conejos y Madrigueras	Integración del grupo.	15 min	
Cierre	Una facilitadora les el objetivo del programa de intervención y la forma en la que trabajaremos a lo largo de estas semanas.	Dar por terminada la sesión, y recalcar las funciones de las facilitadoras en el programa de intervención.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 2.

La sesión dio inicio con una breve bienvenida y recordatorio de lo realizado la sesión pasada. Posteriormente se les dio una descripción sencilla de lo que pudo obtenerse a través de los resultados de los cuestionarios y se les explicó que el objetivo del programa de intervención sería fortalecer el autoconcepto, término que muchos de los niños no habían escuchado nunca, por lo que se les explicó en qué consistía, a lo que uno de los niños llamado Brian respondió: "Entonces vamos a aprender a conocernos mejor".

Posteriormente, se les dieron las instrucciones para responder la Escala de Autoconcepto y la mayoría respondió en silencio y sin tener dudas. Sin embargo, pudo observarse como algunos niños dejaban espacio en blanco o borraban varias veces para cambiar su respuesta, ante

esto se especificó la importancia de contestar todo el instrumento y se recalcó que no existían respuestas buenas o malas.

Por último, se explicó la forma en la que trabajaríamos durante el programa de intervención, la duración y algunos aspectos importantes del mismo.

Sesión 3.

Objetivo: Fortalecimiento del yo y el autoconcepto a través de la identificación y expresión de características propias de cada niño como gustos, fortalezas, debilidades y deseos.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad 1. Mi Silueta	Sentados en círculo se le entregará a cada niño una silueta y se le darán las siguientes instrucciones: <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza dentro: Escribe cuál es tu mayor deseo. - Ojo derecho: Qué parte de tu cuerpo es la que te gusta más de ti mismo. - Ojo izquierdo: Qué parte de tu cuerpo es la que menos te gusta de tu cuerpo. - Cuello: Cuál es la cosa en la que eres muy bueno o te sale muy bien. - Mano derecha: Qué es lo que más disfrutas hacer. - Mano izquierda: Qué es lo que menos disfrutas hacer. - Corazón: Escribe tres personas que sepas que te quieren mucho. - Panza: Qué es lo que más te gusta comer y lo que menos te gusta comer. - Pierna derecha: Cuál es el lugar en el que más disfrutas estar. - Pierna izquierda: Cuál es la cosa que no te sale bien. 	Promover el autoconocimiento a través de la identificación de características propias que forman parte de su físico, habilidades, sueños, pensamientos, deseos, fortalezas, debilidades, emociones, momentos importantes etc.	35 min.	Copias de siluetas para cada alumno. Lápices Colores.

Continuación.

Sesión 3.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Silueta	<p>Posteriormente se les dirá que pueden decorar su silueta como más les guste, poniéndole ropa, expresión, y cualquier objeto que identifique la silueta como ellos mismos.</p> <p>Actividad de Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Fue sencillo identificar cada una de las cosas que se te pidieron? • ¿Descubriste algo nuevo de lo que antes no te habías dado cuenta? • ¿Escribiste las mismas cosas que tu compañero de alado? • ¿Por qué crees que es importante conocer todos estos aspectos de uno mismo? 			
Actividad 2. Cuento	<p>Se continuará trabajando en equipos, y se les contará el cuento de "Todos somos diferentes"</p> <p>Posteriormente se realizarán las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué podemos aprender a través de este cuento? 2. ¿De qué se dieron cuenta cuando compararon sus siluetas con las de sus compañeros? 3. ¿Para qué nos sirve conocernos, saber más de nosotros mismos? 4. ¿De qué nos sirve conocer cómo son los demás? 5. ¿Qué aprendizaje nuevo te llevas a casa después de la sesión de hoy? 	<p>Concientizar sobre la importancia de respetar las características que hacen ser a mis compañeros personas únicas.</p>	15 min	Recursos Humanos
Cierre	<p>Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?</p>	<p>Dar por terminada la sesión.</p>	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 3.

La sesión comenzó con un breve recordatorio de lo que se realizó la sesión pasada, y se tomó la temperatura, los niños comenzaron diciendo que se sentían bien y se les motivó a expresar este sentir con una emoción en particular, después de esto comenzaron a decir que se sentían felices en su mayoría.

Posteriormente, se les explicó en qué consistía la actividad utilizando el pintarrón para dibujar un ejemplo de la silueta, cuando se les comentó que tendrían que escribir lo que no les gusta hacer, ellos mencionan que todo les gusta hacer.

Durante la actividad hubo algunas dudas pero todos pudieron terminarla sin problemas, a los niños que terminaban se les decía que podía decorarla a su gusto. Unos minutos después les pidió que compartieran su silueta con su compañero de mesa, algunos los hicieron muy confiados y otros con un poco de timidez. Al terminar este momento, se hicieron algunas preguntas de reflexión, Gaby comenta: "se me hizo difícil identificar algunas cosas de la silueta", Francisco comentó que a él se le hizo fácil porque hay muchas cosas que le gustan y otras que le gustan más. Cuando se les preguntó si habían descubierto algo nuevo de lo que no se habían dado cuenta, hubo menos participación, pero una de las niñas mencionó "yo no me había dado cuenta que disfruto venir a la escuela", Luis comentó que él no sabía que no le gustaba la sopa Nissin, asimismo otros niños comentaron que no les gustan algunas materias de la escuela y deberes de la casa. Después de las preguntas se les pidió que observaran sus siluetas y se les preguntó que, si había una silueta igual a la otra, a lo que todos respondieron que no. A continuación salieron del salón y se les contó el cuento de "todos somos diferentes", la mayoría de los niños escuchaba con atención, únicamente un grupo de tres niños estaba platicando. Al terminar el cuento se realizaron algunas preguntas de reflexión y la mayoría de los niños respondió indicando la importancia de aceptarse como son y aceptar a los demás, aunque sean diferentes. Luis comenta que Ezequiel (el personaje del cuento) se dio cuenta que no era tan diferente a los demás.

La sesión concluyó con la participación de algunos de los niños que indicaron lo que se llevaban del día, uno de los niños comentó "hoy me conocí más y aprendí que todos somos diferentes", una de las niñas dijo: "que, aunque yo sea diferente soy igual de importante que los demás".

Sesión 4.

Objetivo: Fortalecimiento del yo y el autoconcepto a través de la identificación y expresión de características propias de cada niño como gustos, fortalezas, debilidades y deseos.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad 1. Collage	Se divide al salón en dos equipos. A cada niño se le reparte una hoja en blanco y por equipo un conjunto de revistas variadas. Se les da la instrucción de recortar aquello que encuentren en las revistas que los identifique, pero dejándoles en claro que no puede ser únicamente alimentos o cosas que les gustan, tiene que haber cosas que no les gustan, cosas en las que son buenos o les salen bien, cosas que no les salen bien, cualidades, deseos, y características en general que lo hagan ser él mismo.	Entrenar en la habilidad del autoconocimiento a través de la identificación de características propias.	30 min	Revistas Tijeras Pegamento
Actividad 2. La Entrevista	Cada uno de los integrantes del equipo mostrará su collage y se presentará a los miembros del equipo como si estuviera en una entrevista: "Yo soy Carlos, tengo 11 años y me gusta mucho el chocolate, pero no me gusta el huevo, soy muy bueno jugando futbol y ayudando a mis amigos, y no soy bueno en el basquet y haciendo tareas, mi mayor deseo es ir a la playa y que mi familia siempre este sana..."	Entrenar en la habilidad del autoconocimiento a través de la identificación y expresión verbal de características propias.	15 min	
Cierre	Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 4.

La sesión comenzó con la toma de temperatura y recordatorio de la sesión anterior. Posteriormente se hicieron tres equipos y se les repartieron revistas y periódicos, una hoja en blanco para cada uno y material para recortar y pegar. Se les dieron las instrucciones de la actividad y se les especificó que en su collage también podían aparecer las cosas que les gustaría hacer o lograr, las cosas que no les gustan, los lugares donde disfrutan estar etc. Los niños trabajaron adecuadamente, compartían el material y al mismo tiempo platicaban, pero en su lugar. Al finalizar cada equipo compartió sus collages, algunos tenían pocos recortes y únicamente pudieron encontrar gustos y desagradados, sin embargo, también hubo collages que incluían lugares, deseos, metas, uno de los niños recortó un avión y mencionó que le gustaría viajar, otro recortó un coche y mencionó que le gustaría aprender a manejar; otro más recortó a un jugador de futbol y mencionó que le gusta el deporte.

Para esta actividad fue necesario motivar a los niños a buscar más recortes para lo que se les brindó un poco más de tiempo. Al finalizar todos lograron hacer su collage y participaron compartiéndolo con los demás.

Sesión 5.

Objetivo: Fortalecimiento del yo y el autoconcepto a través de la identificación y expresión de características propias de cada niño como gustos, fortalezas, debilidades y deseos.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad 1: Soy único	Se les pedirá que busquen a sus alrededores algún símbolo (objeto, planta, rama seca, fruto, etc.) que les llame la atención porque se parece a ellos, es decir, el objeto elegido tiene alguna característica similar a el mismo, por ejemplo: una roca, porque yo creo que soy fuerte, aunque a veces soy un poco dura con los demás. Posteriormente en equipos compartirán qué objeto eligieron y en qué se parece ese objeto a ellos. Reflexión: ¿Te habías detenido anteriormente a pensar en aquello que te hace diferente? ¿Se te hizo sencillo pensar en alguna característica? ¿Por qué crees que es importante reconocer en nosotros aquello que nos hace únicos?	Fortalecer el autoconcepto a través de la identificación de características propias que los hacen ser únicos.	30 min	
Actividad 2. Mis ventanas	Se les repartirá una copia con dos ventanas, una tendrá el título de "Mi ventana privada", y la segunda "Mi ventana pública". Se les dará una pequeña explicación de lo que significa cada una y el tipo de cosas que podríamos encontrar en cada una de ellas.	Identificar aquellas características, como gustos, fortalezas o debilidades que son conocidas por todos y aquellas que los niños no muestran a los demás con tanta facilidad pero continúan siendo parte de lo que son.	20 minutos	Copias de ventanas para cada niño.
Cierre	Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 5.

Esta sesión comenzó con una bienvenida, y recordatorio de lo realizado la sesión pasada. Posteriormente se les explicó a los niños en qué consistía la actividad del día, cada uno tenía que buscar un símbolo que les llamara la atención por tener cosas parecidas a ellos. Se les dio un tiempo para ir a buscar por los alrededores este símbolo, algunos niños hicieron bromas de los símbolos que iban a elegir, por ejemplo, Alex mencionó que Pancho debía de agarrar una naranja porque estaba igual de redondo que él, ante eso se les pidió respeto y seriedad al momento de elegir su propio símbolo así como al observar el de los demás. Después del tiempo destinado para la actividad el grupo y las facilitadoras se reunieron de nuevo en la cancha de la escuela, se hicieron cuatro equipos para favorecer la participación de los niños. Se hicieron algunas preguntas de reflexión como ¿se te hizo sencillo encontrar un símbolo parecido a ti? a lo que Susana respondió: "al principio fue difícil, quería agarrar una hoja, pero después seguí buscando y elegí este fruto del árbol", Karen, mencionó que ella desde el principio encontró su símbolo eligió una flor que estaba en el suelo. Los niños fueron explicando por qué eligieron su símbolo, Ana Caro dijo que eligió una semilla porque está creciendo y aprendiendo a conocerse; Ángel eligió una bolsa de sabritas vacía porque le gustan mucho las sabritas; Luis David mencionó que él no sabía que elegir pero que encontró una piedra con varios colores y dijo que le gustó mucho y que además es fuerte como la piedra. Se dio tiempo para que los niños pudieran compartir su símbolo y las respuestas variaron mucho, hubo niños que encontraron similitudes un poco más profundas como comparar su forma de ser con alguna característica del símbolo, otros fueron más superficiales y eligieron su símbolo pensando en algo que les gustaba. Se realizó una última pregunta, por qué crees que es importante reconocer aquello que los hace únicos, a lo que un niño respondió, porque así podemos valorarnos y aceptarnos más, otro dijo que era importante porque así te conoces más.

Para esta sesión no dio tiempo de realizar la actividad de las ventanas por lo que se dejó para la siguiente. Se concluyó con la toma de temperatura y una despedida.

Sesión 6.**Objetivo:** Reconocimiento de polaridades y fomento de la autoaceptación.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad 1: La tienda de las características	Se ambientará el salón de clases como si fuera una tienda de mercado, se pondrán algunos productos domésticos, frutas, y objetos que se pueden encontrar en el mercado y en pizarrón se pegarán características positivas y negativas. Se les dirá a los niños que van a ir de compras y que solo pueden comprar 10 características que sean propias, 5 positivas y 5 que consideren negativas y las enlistarán en una tabla impresa que se le repartirá a cada uno de ellos. En dos pequeños equipos platicaremos de las veces en las que han sido así, ubicando en sus acciones, sentimientos o pensamientos aquellas características. Posteriormente se les pedirá que en la columna derecha de su tabla escriban el antónimo de cada una de las características que ellos eligieron y escriban alguna vez en la que hayan hecho uso de esa característica. Reflexión. ¿Qué pudimos aprender con esta actividad? ¿De qué nos sirve conocer nuestras fortalezas y debilidades? ¿Creen que sirve de algo darnos cuenta de que ante nuestras características negativas siempre existe alguna vez en la que hemos reaccionado de la manera contraria?	Fortalecer el autoconcepto a través de la autoevaluación que el alumno hace de sus propias características.	40 min	Objetos de la vida diaria para la tienda. Características positivas y negativas. Tablas impresas para cada niño.
Cierre	Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 6

Para esta sesión se ambientó el salón de clases con algunos alimentos como frutas, latas, cajas de leche, cosas que pueden encontrarse en una tienda, se les explicó que iban a imaginar que estaban en una tienda e iban a comprar ciertas cosas. En el pintarrón se pegaron una lista de características positivas y negativas. Se les dio la instrucción de que tendrían que comprar 10 características propias, 5 positivas y 5 negativas y las apuntarían en una lista de compras que se les entregó de manera personal. Se les dio tiempo para pensar y elegir las características que fueran suyas y posteriormente las escribieron. Después de un tiempo se les pidió que en la columna de alado escribieran una lista con los antónimos de sus características elegidas y escribieran una situación en la que se hayan comportado de esa manera. Cuando se notó que la mayoría de los niños habían terminado se invitó a la reflexión haciendo algunas preguntas: ¿Te diste cuenta de que tenías alguna característica nueva de la que no te habías dado cuenta?, en ese momento Adriel, un niño que le costaba mucho participar y concentrarse, comenzó a decir su lista de características y un compañero grito "tu debiste de poner chismoso", ante esta acción se pidió mucho respeto cuando alguien este compartiendo y se continuó con la actividad. Pancho mencionó que le costó elegir sus características positivas porque casi siempre piensa más en las negativas, y le gusto ver que si tiene positivas también; Luis dijo que se dio cuenta que cuando uno se propone algo puede cambiar de actitud, Ale mencionó: "me gustó ver que de todas las cosas negativas que tengo también tengo su contrario y han habido veces que soy así", otro niño mencionó: "creo que es bueno darse cuenta que si podemos ser diferentes cuando queremos", otro más mencionó: "yo nunca me había dando cuenta que si he sido responsable cuando hago mis tareas, pero mi mamá siempre me dice que soy flojo". Los niños continuaron participando, después de un tiempo se dio por terminada la sesión, se agradeció a los niños por participar y respetar mientras escuchaban y se les invitó a expresar lo que se llevaban de la sesión de hoy, ante esto surgieron comentarios como: "pude conocerme más", "todo el tiempo podemos cambiar, no siempre vamos a ser así", "me di cuenta que puedo cambiar a la forma que yo quiero ser".

Sesión 7.

Objetivo: Fortalecimiento del autoconcepto. Fortalecer la cohesión grupal, la confianza y el respeto.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad: Así me ven.	Se les presentará a los niños una lista de características positivas de la personalidad (amable, amigable, confiable, responsable, etc.), las leeremos juntos. Posteriormente se le pegará a cada uno, una hoja en blanca en su espalda en la que solo pondrán su nombre. Libremente podrán escribir en la espalda de cada uno de sus compañeros una de las características de la lista que consideren que su compañero tiene. Recaltar mucho la importancia de respetar a los compañeros cuando escribamos, no empujarlos ni escribir más de lo que se les pide en la instrucción. Reflexión: ¿Qué características ya sabías que tenías? ¿Cuáles fueron nuevas para ti? ¿Cómo te sentiste al encontrar características que no sabías que tenías? ¿Se te hizo difícil respetar a tu compañero? ¿Crees que siempre debemos de tomar como reales las cosas que los demás piensan de nosotros? ¿Para qué crees que nos sirve esta actividad? ¿Qué aprendizaje nos llevamos?	Fomentar la autoevaluación a través del reconocimiento de lo que los demás identifican en ellos.	40 min	Hojas blancas Cinta adhesiva
Cierre	Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 7

La sesión comenzó con el recordatorio de lo realizado la sesión pasada y la toma de temperatura del día. Posteriormente se pidió a los niños ponerse de pie e hicieron a un lado las mesas y sillas del salón. Se dio la instrucción de la actividad pidiendo mucho respeto y seriedad para la actividad. Todos los niños se pegaron una hoja en la espalda y comenzaron a desplazarse por el salón deteniéndose a escribir en la espalda de sus compañeros. A varios niños les costó mantenerse en silencio y caminaban riéndose incluso escribían comentarios o dibujos en las hojas de sus compañeros. Pasado el tiempo destinado a la actividad se hicieron 4 equipos para fomentar la participación de los niños. Se les dio tiempo de ver su hoja y leer las características que les habían escrito. Posteriormente se abrió un espacio para hacer preguntas de reflexión del que surgieron algunos comentarios como: "yo no sabía que me veían como responsable", "me gusta leer todas estas cosas", "me pusieron dos veces que soy buena amiga", "jaja yo no soy inteligente, si puro 6 me saco", "me gustó saber lo que mis amigos piensan de mi", entre otros comentarios que estaban relacionados con el agrado por leer aspectos positivos de si mismos.

La sesión concluyó con la toma de temperatura y una despedida.

Sesión 8

Objetivo: Fomento de la autoaceptación y el fortalecimiento del autoconcepto.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos

Continuación...

Sesión 8

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Actividad 1. El Naufragio	<p>Se les cuenta a los alumnos la siguiente historia: Había una vez un barco, que se dedicaba a navegar durante varios meses, pescando y conociendo islas que para todos resultaban desconocidas. Un buen día una tormenta los sorprendió y dañó gran parte del barco, toda la tripulación está muy preocupada, así que llegan a un pequeño puerto en donde el Capitán levanta la voz y dice: "No podemos regresar todos en este barco porque está dañado, es mucho peso y podríamos hundirnos". Le pide a cada tripulante que se dedique a pensar unos minutos la razón por la cual merece regresar en ese barco para ayudar al capitán a navegar de vuelta a casa.</p> <p>Cada alumno tiene que escribir en un pedazo de papel por qué merece ir con el capitán, expresando cómo haría uso de sus fortalezas, pero también de sus debilidades.</p> <p>Reflexión</p> <p>¿Fue sencillo encontrar aquello por lo que mereces quedarte en el barco?</p> <p>¿Crees que podemos sacarle provecho hasta a nuestras debilidades?</p> <p>¿Para qué crees que nos sirve conocer nuestras fortalezas y debilidades?</p>	Fomentar la autoaceptación.	35 min	Hojas en blanco.
Cierre	<p>Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy.</p> <p>Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?</p>	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 8

La sesión comenzó con la toma de temperatura y un recordatorio de la sesión anterior. Posteriormente se dieron las instrucciones de la actividad y se contó la historia del naufragio y se les dio tiempo para pensar el por qué merecían quedarse en el barco. Pasado el tiempo destinado a esta reflexión se abrió un espacio para la participación de los niños en el que surgieron comentarios como: "yo soy muy inteligente y puedo ayudar al capitán a buscar nuevas rutas para que no haya un nuevo naufragio", Adriel comentó: "yo soy muy chistoso así que voy a hacer reír a todos". Se percibió que los niños pudieron entender la actividad y lograron sacar provecho a sus características positivas, así como las negativas, aunque esto les costó un poco más de trabajo.

Sesión 9

Objetivo: Descubrir los aprendizajes adquiridos por lo niños y reflexionar acerca de la importancia de continuar conociéndonos.

Actividad	Descripción	Objetivo	Duración	Materiales
Bienvenida	Recordar lo que se hizo la sesión anterior y el objetivo de este programa de intervención. Tomar la temperatura: ¿Cómo se sientes hoy?	Ponerse en disposición para comenzar la actividad.	5min.	Recursos humanos
Actividad de cierre	Se hace un viaje al pasado para recordar todo lo que hemos aprendido en el programa de intervención. Se le pide a los alumnos que escriban dos o tres cosas que hayan aprendido y que se llevan de este programa de intervención. En el centro del salón habrá un baúl donde cada uno pasará a depositar esos valiosos aprendizajes que se llevan.	Descubrir los aprendizajes obtenidos a partir del programa de intervención.	25 min	Baúl o maleta. Hojas en blanco.
Convivio.	Llevar algunos aperitivos para celebrar el cierre del programa de intervención.			
Cierre	Recopilar tres ideas principales sobre lo que se trabajó en la sesión de hoy. Tomar la temperatura: ¿Cómo se van hoy?	Dar por terminada la sesión.	5min.	Recursos humanos

Relatoría sesión 9

Comenzamos con la toma de temperatura y un recordatorio de los realizado la sesión pasada. Posteriormente se les dijo que era la última sesión, por lo que íbamos a realizar un viaje al pasado, se les pidió que recordaran y compartieran las actividades que se realizaron durante el programa de intervención, los niños fueron diciendo en voz alta las actividades que recordaban. A continuación, se les pidió que escriban tres aprendizajes o más que hayan adquirido a lo largo del programa de intervención y al terminar pasarían a dejarlo a un baúl que se decoro como un baúl de tesoros, pues eso eran los aprendizajes, tesoros que habían recibido y podía llevar a la práctica cada día. Se les dieron unos minutos para recordar en silencio y escribir sus aprendizajes y para finalizar la sesión se hizo un pequeño convivio en el que se repartieron refrescos y unos aperitivos a todos los niños.

3.7 Conclusión del programa de intervención

El programa de intervención concluyó de manera satisfactoria después de las 9 sesiones destinadas a él. Los niños participantes se mostraron agradecidos y demostraron cierta tristeza al saber que las facilitadoras ya no asistirían más a su escuela. Durante la sesión de cierre se notó gran participación de los niños y compartieron sus ganas de poner en práctica las cosas que habían aprendido.

El grupo de facilitadoras se acerco a los maestros para agradecer su apoyo durante la aplicación del programa y estos se mostraron igualmente agradecidos. Asimismo, se destinó un espacio para agradecerle al directo por brindar sus instalaciones para este programa, él se mostró contento y mencionó dejar abiertas las puertas de la primaria para futuros proyectos.

4. Evaluación de los efectos

Este capítulo tiene el objetivo de evaluar el impacto del programa de intervención en el fortalecimiento del autoconcepto de los niños a través de el análisis de los resultados del instrumento aplicado, de las observaciones clínicas realizadas durante cada sesión y de las categorías encontradas en la sesión de cierre.

4.1 Resultados de la aplicación de instrumentos

4.1.1 Resultados de la Escala de Autoconcepto para niños

Con el fin de evaluar los efectos que el programa tuvo en la promoción del autoconcepto se aplicó nuevamente la Escala de Autoconcepto (Flores, Cortés, Estrada y Campos 2012) de manera que se obtuvieran puntuaciones antes y después para conocer el impacto generado por el programa de intervención. Se realizó una Prueba t para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores de cada una de las áreas del autoconcepto (Ver tabla 21).

Tabla 21

Análisis de diferencias obtenido en cada uno de los factores de la escala de autoconcepto antes y después del programa de intervención

Subescala	Factor	Media Pretest	Media Postest	t	Grados de libertad	Sig.
Yo soy	Social Expresivo Negativo	1.87	2.14	-1.57	31	.125
	Expresivo Afiliativo31	3.77	3.92	-1.37	31	.180
	Social expresivo positivo	4.04	4.07	-.235	31	.816
	Trabajo intelectual	3.70	3.72	-.155	31	.878
Yo como amigo	Social expresivo Negativo	1.87	1.81	.427	31	.672
	Social expresivo positivo	4.05	4.08	.282	31	.780
	Trabajo intelectual	3.46	3.79	-1.93	31	.063
	Ético Moral	3.81	3.82	-.054	31	.957

Continuación...

Tabla 20

Análisis de diferencias obtenido en cada uno de los factores de la escala de autoconcepto antes y después del programa de intervención

Subescala	Factor	Media Pretest	Media Postest	<i>t</i>	Grados de libertad	Sig.
Yo como estudiante	Inteligencia emocional	4.06	4.19	-1.11	31	.273
	Instrumentalidad negativa	2.33	2.53	-1.51	31	.140
	Social expresivo positivo	3.59	3.65	-.353	31	.726
	Vulnerabilidad Emocional	1.82	2.00	-1.373	31	.180
	Social expresivo negativo	1.97	2.08	-.850	31	.402
Yo como Hijo	Expresivo Afiliativo	4.09	4.04	.288	31	.775
	Trabajo intelectual	3.71	3.80	.651	31	.520
	Social expresivo positivo	3.76	3.73	.156	31	.780

4.1.2 Resultados encontrados en la actividad de cierre "El Baúl de los tesoros"

Se realizó en la sesión de cierre una actividad llamada "El baúl de los tesoros" la cual tuvo como objetivo realizar un recuento de los aprendizajes que los participantes sienten que adquirieron durante el programa de intervención, por lo tanto, se les pidió que escribieron mínimo tres aprendizajes en un pedazo de papel y los ubicaran en un baúl, recordando que dentro de este estarían todos los aprendizajes que ahora podrían poner en práctica en el día a día. Posteriormente se realizó un análisis de contenido de las respuestas de los participantes, a partir de este se pudo encontrar que todos los niños reportan haber tenido al menos tres aprendizajes, y la mayoría de sus respuestas indicaron haber adquirido nuevas habilidades o valores sociales como por ejemplo: "aprendí a ser más amigable", "aprendí a ser más honesto" o "aprendí a ser más respetuoso"; también se encontraron respuestas que indican que los niños pudieron conocerse más, esto lo reflejan respuestas como: "aprendí a conocerme más", "aprendí como soy" o "aprendí cosas nuevas de mí". Otras categorías encontradas fueron, valorarse más, en esta los niños mencionaron haber aprendido a valorarse más o que ser uno mismo no es malo;

capacidad de cambio, en esta categoría los niños mencionaron haberse dado cuenta de que pueden ser mejores, que sus defectos se pueden convertir en algo bueno o que pueden cambiar en sus emociones. Otras dos categorías más que fueron encontradas fueron las de conocimiento de compañeros y definición de autoconcepto, en la primera los niños mencionaron haber conocido cosas nuevas que no conocían de sus compañeros y en la segunda mencionan haber aprendido lo que significa el autoconcepto (Ver tabla 22).

Tabla 22.

Categorías encontradas actividad de cierre, "El baúl de los tesoros"

Categoría	Definición
Conocerme más	Respuestas en las que los niños mencionan haber aprendido a conocerse más, descubrir cosas nuevas de ellos.
Desarrollas nuevas habilidades y valores sociales.	Respuestas en las que los niños reportan haber adquirido nuevas habilidades o valores sociales como ser más honesto, más amigable, respetar a los demás entre otros.
Capacidad de cambio	Respuestas en las que los niños indican sentir la capacidad de haber cambiado o ser capaces de hacer lo en un futuro, por ejemplo: puedo ser mejor persona, aprendí que los defectos se pueden convertir en algo bueno, que puedo ser amable y responsable.
Valorarse más	Respuestas en las que los niños indican haber aprendido a valorarse más, por ejemplo: a que ser yo mismo no es malo, a valorarme, o aprendí que soy muy bueno.
Conocer a los compañeros	Respuestas en las que los niños indican haber conocido nuevos aspectos o características de sus compañeros de clase, por ejemplo: aprendí cosas que no sabía de mis compañeros o cómo son mis compañeros física y emocionalmente.
Autoconcepto definición	Respuestas en las que los niños indican haber aprendido la definición del autoconcepto, indicando que este es saber cómo te vez tu mismo o ser capaz de ver cómo eres.

4.2 Cambios registrados

La fase de intervención tuvo cuatro objetivos específicos que fueron descritos anteriormente, para esto se realizaron diversas actividades que permitieran su logro. Posterior a cada sesión se realizó una relatoría donde se describía lo realizado en el día y algunos comentarios de los niños, a partir de estos se pudieron notar cambios en ellos y en la manera de percibirse.

Con respecto al primer y segundo objetivo, el cual buscaba el fortalecimiento del yo y el autoconocimiento a través de técnicas expresivas que les permitan darse cuenta de aquellos aspectos que no conocían de sí mismos, se pudieron observar algunos cambios en los diálogos de los niños, por ejemplo, en la tercera sesión se escucharon comentarios como, "yo no me había dado cuenta que disfruto venir a la escuela", o el realizado por Luis quien dijo que no se había dado cuenta que le gustaba la sopa Nissiin. En la sesión 6 Pancho comentó: "me constó elegir mis características positivas porque casi siempre pienso más en las negativas y me gustó saber que tengo cosas buenas también". Estos fueron algunos ejemplos que permiten corroborar que los niños realizaron una reflexión acerca de sí mismos y conocieron nuevos aspectos que no conocían de ellos. Asimismo, la última actividad "El baúl de los tesoros" también permitió encontrar respuestas que indican que los niños pudieron conocerse más, esto lo reflejan respuestas como: "aprendí a conocerme más", "aprendí como soy" o "aprendí cosas nuevas de mí" (Ver tabla 21).

En relación al objetivo 3, el cual buscaba promover la autoaceptación a través del reconocimiento de las polaridades, se pudieron escuchar comentarios como el que mencionó Ale en la sesión 6: "me gustó ver que de todas las cosas negativas que tengo también tengo su contrario y han habido veces que soy así", o el realizado por otro de los niños quien mencionó: "yo nunca me había dando cuenta que si he sido responsable cuando hago mis tareas, pero mi mamá siempre me dice que soy flojo"; también se escucharon otros comentarios como el realizado por Adriel en la sesión 7: "yo soy muy chistoso así que voy a hacer reír a todos". A través de estos comentarios se puede observar como los niños fueron descubriendo que tienen la capacidad de ser como ellos deseen, pues se dieron cuenta de nuevos aspectos de sí mismos y aprendieron a reconocer y aceptar sus debilidades, lo que puede dar lugar a la autoaceptación, la

cual es la base de un autoconcepto positivo y permite a los niños sentirse capaces de ser mejores y lograr un cambio. A partir de la actividad de cierre, se encontraron dos categorías que pueden indicar la promoción de la autoaceptación, estas son la categoría de capacidad de cambio y la de valorarse más, en la que pudieron identificarse comentarios como: "aprendí a valorarme más" o "aprendí a que ser uno mismo no es malo" y la categoría de capacidad de cambio, en esta categoría los niños mencionaron haberse dado cuenta de que pueden ser mejores, que sus defectos se pueden convertir en algo bueno o que pueden cambiar en sus emociones (Ver tabla 21).

Por último, se buscaba promover el intercambio de experiencias entre los niños para propiciar la cohesión del grupo, para esto se propició la participación de los niños durante toda la fase de intervención, cada sesión ofrecía un momento para compartir y escuchar las experiencias de los niños. Asimismo en la sesión 7 pudieron escucharse comentarios como: "me gustó saber lo que mis amigos piensan de mi" o "me gusta leer todas estas cosas" y a partir de la actividad de cierre se pudo identificar que uno de los aprendizajes significativos para los niños fue el de aprender a conocer a mis compañeros, respuestas en las que los niños indicaron haber conocido nuevos aspectos o características de sus compañeros de clase, por ejemplo: aprendí cosas que no sabía de mis compañeros o cómo son mis compañeros física y emocionalmente (Ver tabla 21).

Es importante mencionar que durante toda la intervención se observó que el grupo era bastante participativo, al principio de la intervención les costaba un poco reflexionar y tomarse en serio las actividades, pero se fue observando un cambio de actitud conforme pasaban las sesiones, se les notaba aún más participativos, más respetuosos con sus compañeros, más dispuestos a la reflexión y a profundizar después de cada actividad. Ellos mismos reconocen haber adquirido nuevas habilidades sociales, como ser más honesto y respetuoso (Ver tabla 21).

5. Discusión

5.1 Relación intervención-cambios observados.

Las HpV son recursos necesarios para alcanzar un comportamiento adaptativo y positivo que permite a los individuos enfrentar efectivamente las demandas y retos de cada día (OMS, 1993). Este modelo, que ha sido implementado en escuelas y organizaciones a nivel mundial, es un medio para promocionar la salud mental en niños, niñas y adolescentes y pretende dotar a cada persona de una batería de recursos personales que le ayuden a obtener lo mejor de sí misma, de las personas con las que se relaciona y del entorno social y ayuda a los niños a sobrellevar los retos de la vida diaria (Melero, 2010). La OPS (2001) y Shaffer y Kipp (2007) mencionan que un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y social, da lugar a niños que pueden tomar mejores decisiones, manejar situaciones de estrés, controlar sus emociones y ser más competentes socialmente. Durante la fase de diagnóstico se utiliza este enfoque para identificar la habilidad que sería promocionada en el programa de intervención. Se tomó en cuenta que los alumnos, en relación a la habilidad del autoconcepto, utilizan descripciones concretas, en su mayoría características físicas, para determinar aquello que les gusta de sí mismos; y fueron las categorías de la personalidad, definidas en esta fase como, "características propias de la personalidad que son de agrado para los alumnos participantes". Por ejemplo: Ser alegre, ser coqueto", las que obtuvieron menor porcentaje de respuesta ante la pregunta ¿qué me gusta más o qué me gusta menos de mí? Por otro lado, fueron las habilidades escolares en lo que basaron sus respuestas los participantes cuando se les preguntó "¿en qué crees que eres bueno/malo?", esto nos indica la importancia que tiene el contexto escolar para la formación del autoconcepto. En esta etapa la escuela es considerada el segundo espacio responsable de identidad de los niños, pues como menciona González-Pineda y cols. (1997) el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado.

También se tomó en cuenta que la promoción del autoconcepto en los niños serviría como base para el desarrollo de otras HpV. pues diversas investigaciones han demostrado que la promoción del autoconcepto está relacionada con el dominio de habilidades cognitivas y sociales (Garaigordobil y Durá, 2006; Campos Mota, 2012). Asimismo, se consideró que la promoción

del autoconcepto lograría que los niños tengan un conocimiento más amplio de sí mismos, que les permitiría tomar en cuenta otras características de su personalidad para definir sus fortalezas y debilidades, les permitiría observar, algo más que sus características físicas cuando se les pregunte que les gusta de sí mismos y podría influir una autoestima positiva al finalizar la intervención.

Otros aspectos que fueron tomados en cuenta para elegir al autoconcepto como la habilidad a promocionar, fue el tiempo destinado para la intervención y las observaciones realizadas en la sesión informativa con los padres de familia. En relación al tiempo, este era poco, se contaban con 9 sesiones para la intervención por lo que se consideró que, para poder promocionar una habilidad, en la que puedan observarse cambios significativos era necesario destinar el tiempo adecuado, por lo que tomó la decisión de promocionar una sola habilidad, en este caso sería el autoconcepto. Y en relación a lo observado en la sesión informativa con los padres de familia, se pudo notar poco dominio y conocimiento acerca de la habilidad, debido a factores culturales, educativos y socioeconómicos de las familias.

La fase de intervención se realizó bajo el enfoque Gestalt, el cual define al autoconcepto como la representación mental que tiene el niño de su cuerpo, está configurada por las percepciones de las propias características, habilidades, pensamientos, y sentimientos que se tienen acerca de sí mismo en relación con los otros y con el contexto (Wold y Toman, 2007). Incluye ideas, afectos, prejuicios, creencias y valores, mayormente adquiridas-introyectadas por las experiencias de vida que pasan a reforzar el propio autoconcepto (Wold y Toman, 2007). El autoconcepto, una de las diez HpV, es quizás una de las variables de personalidad más importantes para entender el desarrollo durante la niñez, ya que a través de este, el niño conoce mejor sus habilidades y limitaciones y por medio de este conocimiento organiza su comportamiento (Shaffer, 2000). Reyes-Lagunes (1996) lo define como la estructura mental conformada por todas las características que el individuo se atribuye a sí mismo y que es producto de la interacción e influencia que el sujeto tiene y recibe de parte de los grupos en los que se desenvuelve y a partir de los roles que comúnmente juega en su vida cotidiana. Las técnicas expresivas gestálticas, las cuales buscan favorecer el "darse cuenta", permitieron fortalecer el autoconcepto así como el reconocimiento de polaridades y la autoaceptación, aspectos que en base al enfoque utilizado, son fundamentales para lograr cambios de actitud y comportamiento en los niños, los cuales pudieron identificarse a través del cambio en los

diálogos de los niños durante las sesiones, al observar el cambio de actitud durante las actividades en las que se les notaba más reflexivos y respetuosos conforme el programa de intervención avanzó, asimismo se observaron aprendizajes adquiridos relacionados con un mayor autoconocimiento, valoración y adquisición de nuevas habilidades, categorías identificadas en la actividad de cierre del programa de intervención.

Se realizaron también actividades que fomentaron la cohesión grupal pues como se he mencionado anteriormente, los compañeros tienen especial valor en esta etapa y ejercen gran influencia en la formación del autoconcepto; a los niños les preocupa lo que piensen sus amigos y tratan de comportarse en formas que sean aprobadas por ellos (Flores, 2010). Se pudo observar durante las sesiones que los niños se mostraban más participativos, así como más respetuosos con sus compañeros pues durante las primeras sesiones surgían comentarios "cómicos" para el grupo, pero que podían afectar al niño al que iban dirigidos, por lo que se les motivo a ser empáticos y respetuosos, este tipo de comentarios disminuyó. Y fue la actividad de cierre la cual permitió recabar información acerca de cómo los niños percibieron la adquisición de habilidades sociales que se vieron reflejadas en el programa de intervención, como el desarrollo de la honestidad, el respeto y ser más amigable.

5.2 Conclusiones

El objetivo de esta intervención fue el de diseñar e implementar un programa de intervención para promocionar el autoconcepto en niños de 10 a 12 años para el enfoque Gestalt. Este modelo de intervención considera que todos los niños son fundamentalmente sanos, que cada uno busca su propio camino hacia la integración, la completitud, la fluidez, la adaptación, el crecimiento y que poseen una sabiduría innata inherente a su organismo (Wold y Toman, 2007), por lo tanto se parte de la creencia de que si el niño se autoacepta puede modificar su autoconcepto, para esto se utilizan técnicas que propicien el darse cuenta, un medio para conocerse más, descubrir nuevos aspectos personales e identificar las propias polaridades, lo que permite que el niño pueda sentirse capaz de modificar sus actitudes, percepciones y comportamientos.

En la fase de evaluación, se realizó el análisis de los resultados de la Escala de Autoconcepto para niños, en la que no se encontraron resultados estadísticamente significativos,

es decir, que el autoconcepto de los alumnos no tuvo cambios antes y después de la implementación del programa de intervención, se cree que esto puede deberse a que desde la aplicación inicial del instrumento los resultados indicaron que los niños tenían niveles altos de autoconcepto desde antes de la aplicación del programa de intervención, y en el posttest se encontraron resultados similares, esto pudo deberse a que los niños respondieron por deseabilidad social, es decir, indicaron aquellas respuestas que eran esperadas y deseadas y no respondieron según su realidad y con honestidad; otra posibilidad sería que la prueba resultaba complicada para ellos, tomando en cuenta el nivel socioeconómico y cultural de la población, y pudieron responder al azar, una tercera posibilidad sería que la duración del programa fue solo de 9 sesiones, las cuales pudieron ser insuficientes para lograr la promoción de esta habilidad. Además, cabe recalcar que la habilidad del Autoconcepto, como se mencionó en el apartado de abordaje teórico, es muy compleja y al ser una competencia resulta difícil de medir, pues además de tener que definirse operacionalmente, se tienen que tomar en cuenta factores como la edad de los participantes, el nivel socioeconómico, el tipo de escuela a la que asisten, entre otros.

A pesar de esto, el programa de intervención se realizó adecuadamente y con resultados positivos reflejados por los niños durante las sesiones y durante la sesión de cierre, pues la mayoría pudo identificar varios objetivos alcanzados entre los cuales se encontraban conocerse y valorarse más, adquirir nuevas habilidades, conocer al grupo, aceptarse como son, y percatarse de que son capaces de cambiar. La razón de esto fue que el programa de intervención brindó un espacio a los niños para compartir, relajarse, reflexionar, trabajar en equipo, ponerse en el lugar de otro, a través de actividades variadas que los motivaron durante las sesiones. Siempre se mostraron muy participativos, este aspecto llamó la atención de las facilitadoras pues, aunque al principio les costaba un poco concentrarse, conforme avanzó el programa de intervención se volvieron más respetuosos y siempre quisieron realizar más actividades, se les notaba ávidos de aprender. Se espera que los participantes, a través de los aprendizajes adquiridos del programa de intervención, puedan ser agentes de cambio en su comunidad y puedan transmitir a otros lo que Woolfolk (2010) también mencionó, que el conocernos implica también tener la consciencia de que podemos cambiar, transformarnos en diferentes situaciones y a lo largo de la vida.

5.3 Limitaciones y Sugerencias

5.3.1 Limitaciones

Existieron algunas limitaciones al aplicar el programa de intervención que pudieron impedir que se generaran cambios estadísticos en el programa, una de estas fue el tipo de escuela y nivel educativo de los participantes, en algunas actividades a algunos niños se les dificultaba comprender las instrucciones, no podían ordenar sus ideas y expresarlas, su redacción, ortografía y facilidad para expresarse de manera escrita era muy básica o hasta insuficiente. El tiempo de las sesiones era limitado y no siempre permitía que todos los alumnos pudieran expresarse o que la facilitadora pudiera darle la palabra a aquellos que no siempre participaban. Los espacios disponibles para implementar el programa de intervención se limitaban al salón de clases y un patio de recreo que varias veces estaba ocupado por otros alumnos, por lo que para cambiar de escenarios se tuvieron que utilizar espacios que no eran cómodos para los niños.

5.3.2 Sugerencias derivadas de este estudio

Para intervenciones futuras se recomendaría ampliar la duración del programa de intervención, de esta manera los niños podrían experimentar un mayor número de actividades que les permitan seguir conociéndose y sobretodo hacer conciencia de su capacidad de transformarse; también sería importante incluir a los padres de familia en algunas sesiones o incluso destinar algunas para ellos, pues como menciona Reyes Lagunes (1996), los grupos sociales, como la familia, los amigos y la escuela, son parte fundamental en la construcción del autoconcepto en la infancia. También sería favorable trabajar con grupos más pequeños, esto favorecería mayor reflexión, compartir y conocer más a sus compañeros. Asimismo, se propone que el programa de intervención pueda realizarse al menos dos sesiones a la semana. Otra recomendación sería implementar otros métodos de evaluación al finalizar cada sesión para tener más datos que puedan indicar el impacto que genere el programa de intervención en los participantes.

Referencias

- Amezcu, J.A. y Pichardo, M. C. (2001). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Amescua, J. A., y Pichardo, M. C.. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación personal. *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, 7, 181-192
- Arancibia, V., Maltes, S y Alvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° años de enseñanza Básica*. Santiago: PUC de Chile.
- Alcántara, J.A. (1993). *Cómo educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. México: Pirámide.
- Au, A., Lau, S. y Lee, M. (2009). Suicide ideation and depression: the moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence*, 44(176), 851-868.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: Teoría, medición y desarrollo*. Bilbao: EGA.
- Calafat, A. y Montserrat, J. (2003). De la etiología a la prevención del uso y abuso de drogas recreativas. *Adicciones*, 15(Supl, 2), 261-287.
- Calafat, A. y Becoña, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína? *Adicciones*, 17(Supl, 2), 299-320.

- Castillo, I., Ledo, H., y Ramos, A. (2012). Psicoterapia Conductual en niños: estrategia terapéutica de primer orden Conductual. *Norte de salud mental*, 10(43) 30-36.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión Teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Reid*, 43-64.
- Contreras, G. (2000). *La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre*. Magister en Educación. Universidad de Chile.
- Campos Mota, M. (2012). *Asertividad y autoconcepto en niños de educación básica de escuelas y privadas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Cole, P., Bruschi, C. J. y Tamang, B. L. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development*. 74(3). 983-996.
- Dave, D y Rashad, I. (2009). Overweight status, self-perception and suicidal behaviors among adolescents. *Soc Sci Med* 68 (9), 1685-1691
- Díaz-Guerrero, R y Díaz-Loving, R. (1991). *Introducción a la Psicología: Un enfoque sistémico*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. y Díaz-Loving, R. (1996). *El ecosistema cultural y la calidad de vida*. México: Trillas.
- DIF Yucatán (2016). Talleres de participación infantil. Recuperado de <http://www.dif.yucatan.gob.mx/NinasNinosyAdolescentes.html>
- Dunn, W., y Craig, G. (2007). *Understanding human development*. Massachusetts: Pearson.
- Garma, A. M. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: Edebé.
- Esnaola, I., Goñi, E. y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96.
- Fagan, J. y Lee, I. (2008) *Gestalt Therapy Now. Theory, Techniques, Applications*. Gestalt Journal Press. USA

- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1). 1-16.
- Fernandez, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una recisión necesaria. *Revista de Psicología*, 1(2), 13-22.
- Flores, G. M., Cortés, A. L. y Góngora, C. E. (2008). *Familia, crianza y personalidad*. Yucatán: UADY. Facultad de Psicología
- Flores, G.M. (Comp.) (2010). *Contribuciones a la Psicología Social y Comunitaria en Yucatán*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gaeta, L. y Martínez-Otero, V. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista Iberoamericana*, 66, 11-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66.pdf>
- Garaigordobil, M y Duré, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32 (141), 37-64.
- Garaigordobil, M., Perez, J., y Mozaz, M. (2008). Self-concept, Self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num2/233/a-comparative-analysis-of-empathy-in-childhood-EN.pdf>
- Gobierno del estado de Yucatán (2013). *Plan estatal de desarrollo Yucatán 2012-2018*. Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/ped/PED-2012-2018-Yuc.pdf>
- González, N. J. (2004). *Relaciones Interpersonales*. México: Manual Moderno.

- González-Pineda, J. A., Nuñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psichothema*, 9, 271-289.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. USA: Erlbaum.
- Herrán Gascón, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 8, (13.) Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_01.pdf
- Jurado de los Santos, P. (1993). *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona: Editorial PPV.
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis de Doctor en Psicología Social. México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Postgrado.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22. 41-60 Recuperado de http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Madge, N Hawton, K., McMahon, E., Corcoran, P., De Leo, D., de Wilde, E. y Arensman, E. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child y Adolescent self-harm in Europe (CASE) Study. *European Child Adolescense Psychiatry*, 20(10), 499-508.
- Martínez, P. (s/f). *La importancia de la toma de decisiones*. Recuperado de <https://www.um.es/coie/guia-salidas/guia-salidas-08-toma-decisiones.pdf>
- Melero, J. (septiembre, 2010). *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido*. Documento presentado en el II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Zaragoza, España.

- Méndez, I. y Ryszard, M. (2005). El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona. *Universidad Iberoamericana*. Recuperado de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014600/014600.pdf>
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P., y Pérez Delgado, E. (2001). Clima familia y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259.
- Montoya Castilla, I. y Muñoz Iranzo I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim: Revista de formación del profesional*, 4. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Núñez, J. y cols. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Ontoria, A. (1993). Educar el autoconcepto en el aula. *Dialnet*. 4. 312-314
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Informe sobre la salud en el mundo, investigaciones para una cobertura sanitaria universal*. Luxemburgo. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85763/1/9789240691223_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf?ua=1
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable en niños y adolescentes*. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANenf.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill

- Pérez, E., López, M., Cuesta, S. y Caballero, C. (2005). Validación del cuestionario de variables de interacción psicosocial (VIP): Hacia un modelo de tratamiento de las conductas adictivas, guiado por la personalidad. *Trastornos adictivos* 7, 166-186.
- Pinto Loría, M., Mena May, G., Góngora Coronado, E. (2012). *Enfrentándome a la vida: Manejo de problemas y conflictos con el enfoque de habilidades para la vida OMS/OPS*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán
- Reyes-Lagunes, I. (1996). La medición de la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12 (1,2), 31-60.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2002). *Familia y desarrollo humano*. España: Alianza Editorial.
- Roberts, J.E., Shapiro, A y Gamble, S. (1999). Level and perceived stability of self-esteem prospectively predict depressive symptoms during psychoeducational group treatment. *British Journal of Clinical Psychology*, 38 , 425-429.
- Salúm, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(1), 207-229.
- Sánchez, J. (2000). La importancia de la autoestima como base del proceso educativo, *Surgam*, 468, 41-47
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP* 20 (1), 61-75.
- Santrock, J.W. (2006). *Infancia. Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.
- Scott, W. A., Scott, R. y McCabe, M. (1991). Family relationships and children's personality: a cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20
- Selman, R.L. (1980), *The growth of interpersonal understanding* . Orlando, FL: Academic Press
- Secretaría de Salud (2013). *Programa de Acción Específico. Promoción de la Salud y Determinantes Sociales 2013-2018*. Recuperado de

- http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/Promocion_de_la_Salud_y_Determinantes_Sociales.pdf
- SEP. (2006). *Habilidades para la vida. Guía práctica para educar con valores*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/adicciones/habilidadesparalavida.pdf>
- SEP. (2010). *Encuesta Nacional de Salud en escolares 2008*. Recuperado de http://www.insp.mx/images/stories/Produccion/pdf/101202_ense.pdf
- SEP (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado de [PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB](http://www.sep.gob.mx/PAGE/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB)
- Shaffer, R. (2000). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. México: Thomson editores.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage Aprendizaje.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Tesser, A., Felson, R. y Suls, J. (Comp.). (2000). *Psychological perspectives on self and identity*. Washington,DC: American Psychological Association.
- The World Health Organization's. (2001). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-friendly/health-promoting school. Information series on school health*. Recuperado de <http://www.unicef.org/lifeskills/files/SkillsForHealth230503.pdf>
- Thornton, S. (2000). *La resolución infantil de problemas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Trianes, V., Blanca, J., Fernández, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2011). *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

Trianes, V., Blanca, J., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema* 2(4), 598-603, Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3677.pdf>

UNICEF México. (2009). *Informe Anual 2009*. Recuperado de www.unicef.org/mexico

Villanueva, R. y Valenciano, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de 5to grado. *Revista electrónica Educare*, 16, (3) 49-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728004.pdf>

Wold, A., y Toman, S. (1997). *Terapia Gestalt. Historia, teoría y práctica*. México: Manual moderno

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson

Apéndices

Apéndice 1.

Cuestionario de habilidades para la vida para niños

Grado escolar: _____ Edad: _____ S F M

Escuela a la que asistes: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación, se te presentan una serie de preguntas, por favor léelas con atención y responde cada una de ellas.

1. Completa las siguientes tablas:

Esto me gusta de mí:	Esto no me gusta de mí:

¿En qué crees que eres bueno?	¿En qué crees que eres malo?

2. Si algo bueno le pasa a algún compañero:

- ¿Qué piensas?
- ¿Qué sientes?
- ¿Qué haces?

3. Si algo malo le pasa a algún compañero:

- ¿Qué piensas?
- ¿Qué sientes?
- ¿Qué haces?

4. ¿Qué te es fácil decirle o contarle a?:

Mamá	
Papá	
Amigos	
Maestros	

5. ¿Qué te es difícil decirle o contarle a?:

Mamá	
Papá	
Amigo	
Maestros	

6. ¿Se te hace fácil hacer nuevas amistades? Si _____ No _____ ¿Por qué?

7. ¿Se te hace difícil hacer nuevas amistades? Si_____ No_____ ¿Por qué?

8. Cuando tienes que tomar una decisión importante:

¿Qué piensas?

¿Qué sientes?

¿Qué haces?

9. ¿Se te hace fácil tomar una decisión importante? Si_____ No_____ ¿Por qué?

11. ¿Se te hace difícil tomar una decisión importante? Si_____ No_____ ¿Por qué?

12. Cuando tienes que solucionar un problema:

¿Qué piensas?

¿Qué sientes?

¿Qué haces?

11. ¿Se te hace fácil solucionar un problema cuando se te presenta? Si_____ No_____ ¿Por qué?

12. ¿Se te hace difícil solucionar un problema cuando se te presenta? Si_____ No_____ ¿Por qué?

13. Escribe 8 usos que puedas darle a una pelota.

14. Completa la siguiente tabla:

Emoción	¿Qué me hace sentir _____?
Alegría	
Miedo	
Enojo	
Tristeza	

15. Completa la siguiente tabla:

Emoción	¿Qué haces cuando te sientes _____?
Alegre	
Miedoso	
Enojado	
Triste	

16. En la actualidad, ¿qué situaciones te preocupan? y ¿Qué haces para resolverlas?

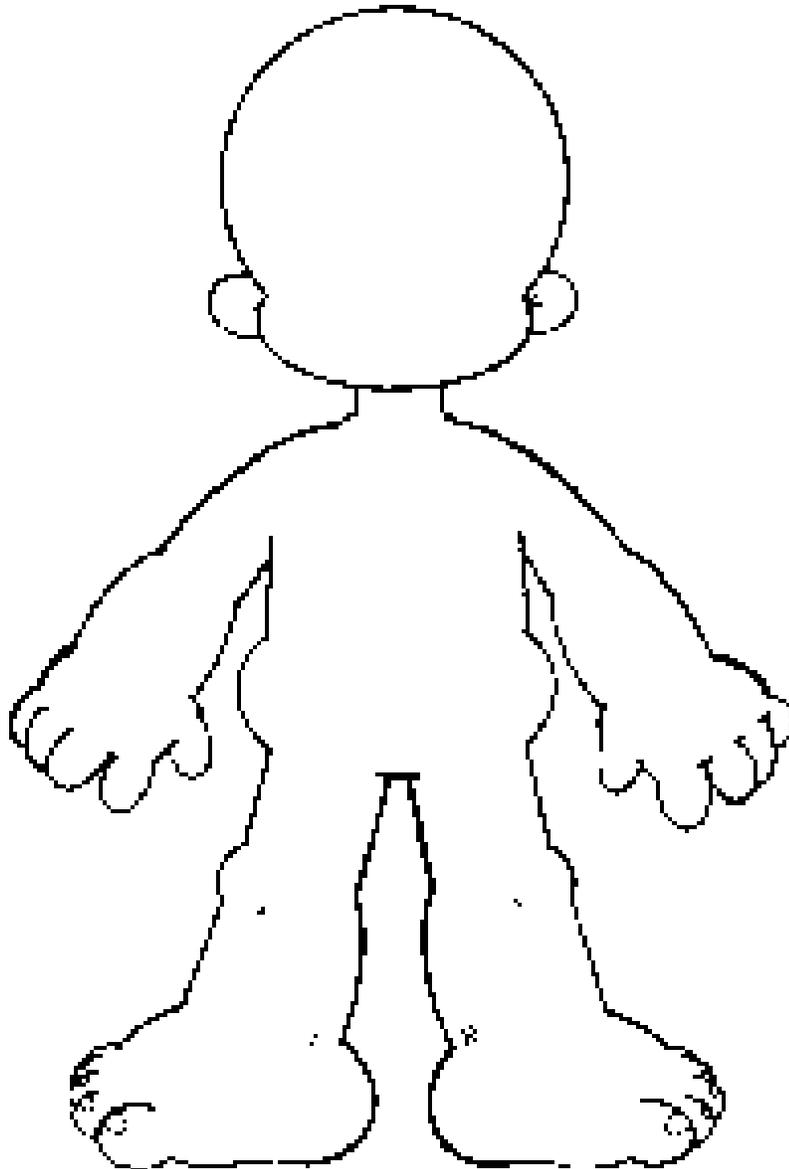
Apéndice 2.
Escala de Autoconcepto para niños.

YO SOY...

	Muy				Poco
1. Alegre	<input type="checkbox"/>				
2. Amable	<input type="checkbox"/>				

Apéndice 3.
Material didáctico utilizado en las sesiones de intervención.

Apéndice 3.1
Silueta



Apéndice 3.2

Cuento "Todos somos diferentes"

Había una vez, un niño que tenía el pelo color blanco, pero blanco-blanquísimo, como la nieve, como la crema, como el algodón. Nació un día de sol brillante. Los papás estaban tan contentos que no dejaban de sonreír, y a todos les comentaban emocionados, lo hermoso que era su bebé.

Cuando salieron de la clínica, los rayos de sol iluminaron la cabeza de Ezequiel, y la mamá le dijo al papá

– Mira, parece un angelito

– Sí, es el bebé más lindo, del mundo- contestó radiante, el papá.

Así creció Ezequiel, contento, querido y orgulloso de su pelo blanco, blanquísimo.

Vivió en el campo hasta que tuvo 5 años, allí se crío jugando con los animales, alimentando a las gallinas y sus pollitos, hasta aprendió a andar en un caballito, que el papá le regaló, especialmente para él, al que le puso de nombre Petiso, y se convirtió en su mejor amigo.

Una noche llena de estrellas, Ezequiel escuchó que los papás conversaban en la terraza de la entrada de su casa. Se acercó despacito porque los notó preocupados, al verlo los papas le dijeron que era muy tarde y debía ir a dormir. Ezequiel queda tan intrigado, que se escondió detrás de la puerta para escuchar. !!! Que sorpresa se llevo ¡!!!!. Los papas estaban hablando de mudarse, ¿ mudarse? ¡SÍ! Ir a vivir a otra casa, nada más ni nada menos que a la ciudad, y todo el asunto era porque Ezequiel tenía que empezar a ir a la escuela, y por allí donde vivían no había ninguna cerca. ¡QUE ALEGRÍA ¡ conocer la ciudad tener nuevos amigos, eso si que parecía divertido. Así fue que juntaron sus cosas y se mudaron a una linda casita en la ciudad que quedaba muy cerquita de una hermosa escuela con sus paredes pintadas con dibujos que habían hecho los chicos junto con las maestras.

Ezequiel estaba tan entusiasmado, que no podía quedarse quieto. Fue con su mamá a comprar su mochila y los útiles escolares, él eligió todos con la marca de su cuadro favorito. Esa noche casi no pudo dormir, de tan entusiasmado que estaba. Entonces llego el día tan esperado, ¡el primer día de clases!. Ezequiel se levanto muy temprano, contento y nervioso. Se lavo la cara, los dientes y se peinó su blanco-blanquísimo pelo blanco. Ese pelo que era su marca especial en la vida, ese pelo que su mamá acariciaba todas las noches antes de que se duerma, su hermoso pelo de nieve, como le decía su papá. Llegó a la escuela junto con sus papás, lo besaron en la entrada, y Ezequiel con paso decidido se acercó al patio a la fila de primer grado.

Allí se empezó a sentir raro, todos los niños lo miraban, no solo los de su grado, de todas las filas los grandes, los chicos, y Ezequiel no entendía porque, quería que lo tragara la tierra. De pronto un niño se acercó y le dijo

– ¡Oye!, ¿por qué tienes el pelo así?

Ezequiel, no contestó, no sabía que decir, se preguntaba

-¿Así cómo?, ¿lindo como la nieve?.

Ante su silencio todos lo miraron, algunos empezaron a reírse y otros a molestarlo, le gritaban:

– ¡Cabeza de crema!, ¡cabeza de papel!, ¡cabeza de azúcar!

Ezequiel miró a su alrededor y de pronto, con espanto descubrió que, no había ningún niño con el pelo blanco-blanquísimo como el suyo y parecía que esto les molestaba a los niños de la escuela. Lloro en silencio, como para adentro, ya no le gustaba la escuela, se sentía triste y quería volver a casa.

La maestra los saludo uno a uno con un beso y los llevó hasta el salón de primer grado. El salón era lindísimo, estaba decorado con los nombres de todos los niños, con dibujos, letras y números. Pero Ezequiel estaba tan triste que no podía ver lo lindo que era su salón, solo quería llorar y salir corriendo. Se sentó solo, nadie quiso sentarse con él, porque todos pensaron que su color de pelo lo hacía un chico raro.

Mary Luz, la maestra, les dijo que iba a pasar lista, que a medida que los nombrara fueran parándose al lado de su silla. Mary Luz comenzó – que se paren los altos- los chicos confundidos se miraron – vamos, dijo la maestra, párense los altos- Los chicos se pararon. La maestra siguió diciendo, ahora los chaparritos, los de pelo color rojo, los que usan anteojos, los que no usan anteojos, los morenos, los pálidos, los que tengan aparatos, los de pelo blanco, los de pelo café, los que tengan dientes chiquitos, los de dientes grandes, los que se portan bien, los que se portan mal, los simpáticos, los tímidos, los charlatanes, los calladitos y así siguió con una lista interminable.

Los chicos no hacían más que pararse, sentarse y volverse a parar, porque todos, todos, todos, se sentían nombrados varias veces. Algunos eran bajitos, charlatanes, de pelo amarillo y a veces se portaban mal. Otros eran calladitos, altos, de dientes chiquitos y simpáticos. Todos tuvieron que levantarse tantas veces que quedaron agotados. Pero faltaba lo último. María Luz dijo – ahora que se paren, los que quieran divertirse, los que quieran aprender, los que quieran hacerse amigos, los que quieran jugar, los que quieran reírse-

¿Se imaginan lo que pasó?, ¡SIII! Se levantaron todos juntos, gritando

– Yo, yo, yo, yo, maestra. Entonces, Mary Luz dijo:

– No importa las diferencias que tengamos, miremos que tenemos en común para así poder respetarnos y pasarla bien todos juntos. Ezequiel, había dejado de llorar. Otra vez se sentía contento y con ganas de estar en la escuela. De pronto se acercó un chico y le pregunto si podía sentarse con él, Ezequiel le contestó que sí. De ahí en más, lo que conozco de esta historia es que Ezequiel se hizo muchos, muchos amigos, y otra cosa que me contaron, es que cuando había que actuar de Papá Noel, siempre lo elegían a él, lo que lo hacía sentirse muy, pero muy orgulloso de haber nacido con ese pelo blanco- blanquísimo

Apéndice 3.3

Mi ventana

Mi ventana privada	Mi ventana pública

Apéndice 3.4

Tabla de compras

Mi lista de compras	Antónimo	¿Cuándo he sido así?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10		

Apéndice 4.
Fotografías de las sesiones del programa de intervención.

