

Atención a las necesidades educativas especiales y socioemocionales de niños rurales desde una perspectiva psicosocial en la comunidad de Palos Altos (Jalisco, México)

Attention to the unique educational and socioemotional needs of rural children from a psychosocial perspective in the community of Palos Altos, Jalisco, Mexico

Atendimento às necessidades educativas especiais e socioemocionais de infâncias rurais desde uma perspectiva psicossocial na comunidade de Palos Altos (Jalisco, México)

David Sánchez*, Fátima Torres**,
Elba Montoya*** y Roberto Sánchez****

RESUMEN

El artículo da cuenta de un proyecto de acompañamiento psicosocial con niños, realizado en la localidad de Palos Altos del municipio de Ixtlahuacán del Río, Jalisco, México, desde una perspectiva que reconoce las particularidades de lo rural, así como de los niños que habitan estos territorios. Se efectuaron diez sesiones de trabajo orientadas a reconocer y atender las necesidades educativas y socioemocionales. Los resultados se recuperan cualitativamente a partir de la observación de los ejecutores del proyecto. Se utilizaron algunas pruebas psicomé-

Palabras clave:
niños, psicología social rural, educación socioemocional, necesidades educativas especiales.

* Mexicano. Doctor en Desarrollo rural, UAM-X. Profesor e Investigador posdoctoral en la Universidad de Guadalajara y director en Caracol Psicosocial A.C. Jalisco, México. mpsdavids@gmail.com ORCID: 0000-0002-8725-2053

** Mexicana. Egresada de la Licenciatura en Psicología, Universidad de Guadalajara. Jalisco, México. fatima.torres6126@alumnos.udg.mx

*** Mexicana. Estudiante de Psicología, Universidad de Guadalajara. Jalisco, México. elba.montoya1131@alumnos.udg.mx

**** Mexicano. Estudiante de Psicología, Universidad de Guadalajara. Jalisco, México. roberto.sparrilla@alumnos.udg.mx

tricas antes y después de la intervención, para valorar estandarizadamente los efectos de la intervención. Se reportaron cambios significativos en la expresión emocional de las niñas, mayor proactividad en la realización de sus tareas y mejor recepción de la escolarización posterior al aislamiento de la pandemia por COVID-19. Se concluye que es importante, viable y necesario realizar proyectos adecuados y adaptados a las realidades de niñas rurales.

ABSTRACT

The article reports on a psychosocial support project with children, carried out in the town of Palos Altos in the municipality of Ixtlahuacán del Río, Jalisco, Mexico, from a perspective that recognizes the particularities of rural areas, as well as of the children who inhabit these territories. Ten work sessions aimed to acknowledge and address educational and socio-emotional needs. We gathered results qualitatively from the project's executors' perspective and used some psychometric tests before and after the intervention to evaluate the effects of the intervention in a standardized way. We reported significant changes in the children's emotional expression, greater proactivity in carrying out their tasks, and better reception of schooling after the isolation of the COVID-19 pandemic. We conclude that it is essential, feasible, and necessary to carry out appropriate projects adapted to the realities of rural children.

Keywords:
children, rural
social psychology,
social-emotional
education, special
educational needs.

RESUMO

Este artigo relata um projeto de acompanhamento psicossocial com infâncias, realizado na localidade de Palos Altos, no município de Ixtlahuacán del Río, Jalisco, no México, a partir de uma perspectiva que reconhece as particularidades das zonas rurais bem como das infâncias que habitam esses territórios. Foram realizadas dez sessões de trabalho para reconhecer e abordar as necessidades educativas e socioemocionais. Os resultados são recuperados de forma qualitativa a partir da observação dos executores do projeto. Alguns testes psicométricos foram utilizados antes e depois da intervenção, para avaliar os efeitos de forma padronizada. Foram registradas mudanças significativas na expressão emocional das crianças, maior proatividade na realização de suas tarefas e melhor recepção da escolarização após o isolamento provocado pela pandemia da covid-19. Conclui-se que é importante, viável e necessário realizar projetos adequados e adaptados às realidades das infâncias rurais.

Palavras-chave:
infâncias,
psicologia social
rural, educação
socioemocional,
necessidades
educativas
especiais.

Introducción

La psicología en general ha tenido históricamente su desarrollo en las universidades de las grandes urbes, sobre todo en Europa y Estados Unidos (Batista, 2001). Desde las tradiciones científicas hegemónicas, en esta y otras ciencias, se asumió históricamente que los conocimientos generados en unos lugares y para las personas que en ellos habitan eran válidos, universales y aplicables a todo contexto (Martín-Baró, 1998). Con la crisis de la psicología social en los años setenta del pasado siglo se comenzaron a cuestionar las formas tradicionales de hacer y pensar esta disciplina; en Latinoamérica se hicieron contribuciones importantes como la psicología de la liberación (Martín-Baró, 1998) o la psicología comunitaria (Montero, 2004, 2006). Sin embargo, uno de los aspectos que menos se han cuestionado es el urbanocentrismo de muchas teorías y conocimientos psicológicos (Batista, 2001).

Por esa razón resulta importante señalar que en los espacios rurales se pueden observar dinámicas particulares, desde las cuales buscar comprensiones para los fenómenos que en ellos suceden. Resalta además la importancia de cultivar otras psicologías desde los territorios rurales, que partan desde las necesidades colectivas y sean producto de las transformaciones rurales (Conti et al., 2020). La psicología en general, así como sus orientaciones social y educativa, se enriquecerían con interacciones en y con los espacios rurales, si estas fuesen más promovidas y difundidas. En ese sentido, este artículo pretende compartir las experiencias derivadas del trabajo realizado en la comunidad de Palos Altos, en el municipio Ixtlahuacán del Río, con niñas de la escuela primaria Vicente Guerrero # 761.

Con el antecedente de otros proyectos anteriores con la escuela primaria, en Caracol Psicosocial A.C. se detectó la necesidad de trabajar con las niñas de la institución. Previamente el personal docente había identificado a algunas niñas y niños con dificultades en áreas tales como la regulación conductual y socioemocional, así como con el desarrollo óptimo del aprendizaje. Se diseñó entonces una estrategia cuyo objetivo general fue fortalecer el rendimiento escolar y brindar herramientas para el desenvolvimiento de relaciones sociales sanas de las niñas y los niños a través del trabajo con habilidades socioemocionales, vinculadas a algunas actividades en un huerto agroecológico. El proyecto se denominó “niñeces cultivando-se”.

Las y los participantes fueron 7 niñas y 8 niños de un rango de edad comprendido entre los 6 y los 12 años; se propuso un plan de trabajo que consistió en 10 sesiones grupales que se llevaron a cabo de manera semanal entre febrero y mayo del año 2022. Para complementar la intervención, se realizó el diseño y la implementación de dos sesiones de trabajo: la primera con madres y padres de familia, y la segunda con los profesores de la primaria. Estas sesiones se implementaron durante el lapso de trabajo con las niñas.

Se realizó además una valoración psicométrica socioemocional de las niñas y los niños antes y después del taller, con el fin de obtener evidencia de los resultados del acompañamiento. Resulta necesario expresar que en este artículo se integraron los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, con el fin de sustentar los efectos positivos que se pudieron generar con una intervención psicosocial con esta sensibilidad para las niñas y el contexto en el que habitan. Para la presentación de lo que se observó y trabajó durante las sesiones, se decidió buscar una perspectiva de abordaje amplio a partir de un diseño mixto. Se trata de una herramienta que permite explicar los fenómenos observados durante la interacción en los talleres, utilizar las fortalezas que brinda la descripción cualitativa para el trabajo con subjetividades y los aportes de una metodología cuantitativa para buscar la triangulación: proceso entendido como la convergencia y el análisis de los resultados de los métodos primarios (Guerrero-Castaneda, 2016) obtenidos de pruebas psicométricas seleccionadas para establecer el estado inicial y los cambios que se presentaron a la conclusión del taller en las áreas conductuales y socioemocionales de las niñas, y las notas de descripción fenomenológica de las mismas.

La organización del artículo se estructura de la siguiente manera: primero se exponen algunos elementos del contexto donde se desarrollaron los trabajos; en segundo lugar se comparten algunas coordenadas teórico-metodológicas que guiaron la labor realizada. Posteriormente se muestra una síntesis del diseño del taller de acompañamiento y luego relatamos brevemente lo más significativo que sucedió durante las sesiones. En seguida se presentan los resultados de este proceso, mostrando los datos de la valoración psicométrica realizada antes y después de las sesiones, así como una evaluación cualitativa basada en las observaciones de quienes facilitaron el taller. Por último, se conclu-

ye con algunas reflexiones sobre la importancia de promover proyectos como este, desde una psicología rural, para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas en territorios rurales.

Contextualización del proyecto “Niñeces cultivando-se”

La comunidad de Palos Altos, ubicada en el municipio de Ixtlahuacán del Río, en el Estado de Jalisco, México, tiene alrededor de 1200 habitantes. Se localiza 60 kilómetros al norte de la ciudad de Guadalajara. Su principal actividad económica es la agricultura, el comercio y también tiene fuertes ingresos provenientes de la migración a Estados Unidos. Culturalmente se puede identificar como una sociedad ranchera, cuyas características principales guardan relación con una estructura social basada en familias de tradición católica, conservadora, con rasgos patriarcales y por lo tanto adultocéntricos (Sánchez, 2020). Respecto al área escolar, se tiene acceso a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Para continuar estudiando en grados de educación media superior y superior, hay que trasladarse a la cabecera municipal.

La escuela primaria donde se realizó el trabajo cuenta con 180 estudiantes, divididos en 7 grupos (de entre 20 y 30 alumnos) y 6 grados distintos, cada uno con su profesor propio. La institución es de carácter público y liderada por una directora que ha gestionado distintos recursos y proyectos para su institución. Como otras del mismo sistema de educación pública, dicha escuela no cuenta con atención psicológica como parte de sus servicios, por lo que los estudiantes que requieren atención especializada se derivan a otras instituciones que también tienen carencias y no atienden de manera oportuna y eficaz las necesidades. Eso mantiene condiciones de rezago educativo y problemáticas psicosociales; sin embargo, hay cada vez mayor aceptación por parte de madres y padres de familia de la importancia de la atención psicológica como complemento de la formación académica, por lo que recurren a una modalidad de atención privada. No obstante, dicho servicio suele tener costos elevados y muchas veces las niñas y los niños con mayores complicaciones provienen de familias cuyos recursos económicos son escasos, lo que hace que sea complicado obtener la atención. Por lo anterior, la directora de la escuela solicitó un proyecto de atención a esta problemática.

En esta comunidad se encuentra la asociación civil Caracol Psicosocial A.C., fundada en 2009 por un grupo de psicólogos que aspiraba a involucrarse en la transformación de las problemáticas de comunidades de la región formada por los municipios de Ixtlahuacán del Río y Cuquío. La asociación hace trabajo comunitario desde una perspectiva psicosocial, con la misión de “Promover, crear y acompañar procesos psicosociales en la comunidad de Palos Altos, que aspiren a la construcción de alternativas autogestivas frente a sus necesidades educativas, ambientales y socioculturales” (Caracol Psicosocial A.C., 2013). En ese sentido, algunos de los objetivos desde los que se atiende la solicitud de la escuela primaria son:

- Proponer iniciativas de trabajo en vinculación con habitantes e instituciones de la comunidad para la resolución de problemáticas colectivas y generar nuevos saberes locales.
- Realizar acompañamientos psicosociales y terapéuticos.
- Desarrollar acciones que promuevan la vida campesina digna y autogestiva.

Es en este contexto social y escolar que se propone el proyecto para apoyar a la escuela primaria en una de sus necesidades sentidas (Montero, 2006): el trabajo con sus alumnas y alumnos considerados “problema”; dicha conceptualización es expresada por las y los docentes, que consideran como problemáticas a aquellas niñas y niños que presentan mayores inconvenientes para adherirse a las normas establecidas por la comunidad escolar, así como para establecer una adecuada relación entre todos sus integrantes. Se mencionaron como características predominantes la dificultad para poner atención en las actividades escolares, la inquietud a la hora de estar sentada, y también generar distracción en las y los compañeros de clase e iniciar peleas.

Asimismo, resulta importante mencionar que el equipo profesional de Caracol Psicosocial estuvo integrado por un psicólogo social con experiencia profesional en este contexto, una practicante y dos estudiantes avanzados de la licenciatura en psicología, que diseñaron un dispositivo flexible para atender esta necesidad a partir de algunos principios teóricos y metodológicos que se expondrán a continuación.

Coordenadas teórico-metodológicas

Los primeros fundamentos teóricos y metodológicos de la organización desde la psicología social son enmarcados desde la psicología de la liberación y la psicología comunitaria, (Martín-Baró, 1989; Montero, 2004, 2006). Plantean una visión de la disciplina sensible a las realidades sociales que se enfrentan en Latinoamérica. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, se necesita cultivar una psicología específica desde los territorios rurales; de igual forma, es menester tener una visión multi e interdisciplinaria para poder entender los espacios rurales y las relaciones psicosociales que se dan en ellos (Conti et al., 2020). En este enfoque de trabajo confluyen también las psicologías sociales latinoamericanas, la educación popular, lo ambiental y la pedagogía de la integralidad, así como las perspectivas de postdesarrollo y epistemologías del sur, que han sido descritas con mayor detalle en otro trabajo anterior (Sánchez et al., 2021).

Estas perspectivas teóricas construyen una comprensión de la comunidad de Palos Altos, que fue transformada fuertemente por la agricultura industrial. Eso impactó en las relaciones familiares, que antes giraban en torno a los ciclos particulares de la agricultura campesina de la región e implicaban una mayor interacción entre padres, madres, hijas e hijos. Mediante la introducción y afianzamiento de la agroindustrialización, la escolarización se posicionó como el proceso principal en la vida de las niñas y juventudes de la comunidad (Sánchez-Sánchez, 2020). Por lo anterior, la perspectiva de la organización es volver a vincular a las niñas y juventudes con los procesos agrícolas, pero desde una visión agroecológica e integral, en contraposición con lo agroindustrial, y confiando en que un trabajo que valore el contexto de las niñas les fortalecerá en su proceso educativo.

Para este trabajo se profundizó en la necesidad de una psicología rural, así como en el planteamiento de las niñas como otra manera de entender y posicionarse frente a las niñas y los niños de la comunidad, resaltando también las dificultades relacionadas con la calidad de la educación en espacios rurales, que hacen urgente una atención más integral de las necesidades educativas y socioemocionales de las niñas rurales. Es a partir de estas reflexiones teóricas y de las pistas metodológicas que se diseñó la estrategia de acompañamiento.

La necesidad de una psicología rural

Debido al contexto donde se desarrolló el proyecto era necesario abordarlo desde una perspectiva de psicología rural, la cual, si bien no es entendida como una subdisciplina de la psicología diferenciada de las demás, realza la necesidad de reflexionar y responder a las especificidades propias de las experiencias, problemáticas y procesos relacionales de las poblaciones rurales (Landini, 2015).

Es por tanto que podemos entender la psicología rural como un campo de problemas que se articulan desde la reflexión entre la psicología como ciencia urbana y la recuperación de lo rural (Landini, 2015). Sin embargo, este segundo componente no puede ser observado como algo ajeno ni como un espacio estático. Según Dirven et al. (2011, como se citó en Camargo et al., 2021) se presenta como un proceso de construcción histórico-social, sostenido en territorios específicos en constante cambio; un producto de la interacción con el entorno y los recursos que en este se encuentran.

En conclusión a este apartado, al ser una forma de concebir, pensar, reflexionar o actuar desde una perspectiva distinta a la urbanocéntrica del acompañamiento psicosocial y la psicología, el proceso se plantea como un escenario flexible en el que es por demás errada la idea de “llevar” la psicología a lo rural, sino que se busca un diálogo entre los planteamientos teórico-prácticos tradicionales de la psicología con las poblaciones entendidas como rurales, cuyos saberes, procesos y perspectivas propias permiten enriquecer y replantear a la psicología misma. Buscando en este intercambio cumplir con una de las intenciones de la psicología rural que es “abordar problemáticas de salud mental y el fortalecimiento de la estructura de personalidad de la población rural, mediante el apoyo emocional y terapéutico en su mundo relacional y familiar” (Camargo et al., 2021, p. 33).

De las infancias a las niñeces

En la situación actual de la sociedad se presenta un panorama en el que las personas comúnmente determinadas como infantes y jóvenes son pensadas desde una visión de incapacidad e insuficiencia. En algunos casos también se habla de peligrosidad, como si los niños y las niñas fueran seres incompletos e inferiores. Se establece que sus deseos e intereses no son propios de considerar en las toma de decisiones

o merecedores de valía y seriedad. De manera contraria, se propone la adultez como una clase de expresión acabada de lo humano, con pleno derecho de dominar y dirigir el actuar y pensar de las niñas y los niños (Andrada y Yazzi, 2022).

Un aspecto que resulta importante reflexionar es el de la etimología de la palabra “infancia”, la cual se deriva del latín *infans*, vocablo interpretado como “el que no habla”. Lo anterior significa desde dicha construcción que las infancias son “las y los sin voz”, aquellas personas incapaces de expresar lo que piensan y cuyo sentir, pensar y actuar resultan inválidos, limitados e inmaduros. De esta manera, independientemente del momento evolutivo al que pertenezcan, a las y los “infantes” se les ubica en una posición desacreditada, de modo que sus recursos discursivos no son válidos (Miranda et al., 2017).

Sin embargo, el trabajo realizado buscó establecer y declarar a los niños y las niñas como sujetos de derechos, protagonistas de su propio desarrollo y narradores de sus propias historias, cuya palabra es constituyente de sentido y significados dignos de indagar y conocer, los cuales están mediados por la cultura y el contexto social (Miranda et al., 2017).

De igual modo, se plantea que las niñas no son sólo receptoras pasivas de las estructuras y procesos sociales, sino que más bien deben ser vistas como actores en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales (Bustelo, 2012). Con base a la bibliografía encontrada, se considera fundamental cuestionar nuestra sociedad desde la raíz y romper con el adultocentrismo imperante, para construir un mundo que integre las vivencias, miradas y voces de las niñas y adolescencias (Parra, 2021). Por eso se volvió importante el diseño de un taller que fuese flexible y se adaptara a las realidades, reacciones y requerimientos de las niñas y los niños que en él participaron.

En el presente proyecto se propuso reemplazar el término “infancias” (utilizado inicialmente) por el de “niñeces”, considerando que trabajar con este sector de la población exige desarrollar estrategias y acciones que reconozcan y hagan espacio a sus posibilidades de crear y transformar, a sus nuevas formas de afrontar dificultades y a la belleza con que dibujan horizontes alternativos (Andrada y Yazzi,

2022). De igual forma, se plantea la importancia de definir las niñas en el contexto rural, ya que es el medio donde se llevó a cabo el proyecto.

De esta manera, podemos entender como niñas rurales a aquellas que se encuentran en áreas de baja densidad poblacional, vinculadas a la producción de bienes primarios o agropecuarios. También presentan ciertas características específicas en cuanto a roles de género, costumbres, lazos y participación intra y extra-domésticas, así como organización de tiempos y responsabilidades que modelan su vida cotidiana, dependen de la región en la que se encuentren (De Marco, 2021). El caso particular de esta población se asume dentro de un marco cultural entendido dentro de la sociedad mexicana como tradicionalista, predominantemente heteropatriarcal y que centra en los varones las relaciones estrechas con las labores dentro del entorno agroindustrial. Las responsabilidades de crianza, cuidado del hogar y educación se relegan a las mujeres.

Debido a las divisiones etnocéntricas, adultocéntricas, capacitistas y de género principalmente, las niñas rurales y sus necesidades han permanecido invisibilizadas o cuando menos relegadas. Sólo son atendidas de manera esporádica por los procesos de análisis de los espacios rurales, un hecho que no se relaciona con su falta de protagonismo en procesos socioculturales, económicos y productivos, sino con el propio posicionamiento de quienes analizan (De Marco, 2021).

La invisibilización antes mencionada recae en el análisis de los procesos relacionales con el entorno de las niñas y los niños que viven en poblaciones rurales, o en la producción teórica proveniente de los mismos, pero también en los organismos encargados de la educación de dichas niñas, que no cuentan con mecanismos de atención eficientes para la educación rural dentro de su currículum: a veces es la educación indígena o intercultural el modelo que se presenta como alternativa a dichos espacios, se presenta en ocasiones el doble posicionamiento de identidad indígena y campesina (Cadena, 2021). Sin embargo, dicho principio de organización no siempre resulta adecuado, puesto que en poblaciones como la que nos atañe, identificadas como rancheras, eso acrecienta las divisiones cimentadas en expresiones étnicas no contextualizadas y las barreras devenidas de la discri-

minación estructural, de la cual son objeto algunas etnias presentes en el país. Estas carencias van generando rezagos en el aprendizaje y altos índices de vulnerabilidad (Vera-Bachmann et al., 2016). Dichas carencias han sido observadas particularmente cuando se habla de atender las necesidades educativas especiales y la dimensión socioemocional de las niñas en sus escuelas; como se mencionaba anteriormente, no hay proyectos ni recursos para ello.

Necesidades educativas especiales en clave socioemocional

Durante la formación psicológica es común el desarrollo de planteamientos curriculares en torno al concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se enfoca particularmente en aquellas niñas que requieren atención específica dentro de las aulas en un entorno escolar, ya sea por presentar dificultades en el aprendizaje, discapacidad motora o cognitiva, o algún trastorno de la conducta.

Hoy en día, hablar de las NEE es hacerlo también sobre la educación emocional. El objetivo principal debe ser conseguir un desarrollo global que permita a todas las niñas y los niños mantener interacciones sociales no violentas de manera inter e intrapersonal. Las niñas con NEE pueden llegar a enfrentar una serie de dificultades en el plano emocional y relacional; se les normaliza como una población vulnerable y sensible a problemas en el ámbito psicológico, por lo que se considera necesario encontrar equilibrio en el aspecto afectivo, educativo y social (Naranjo, 2018).

Según Naranjo (2018) para poder dar “solución” a los problemas emocionales que suelen presentar las niñas con NEE es importante que las niñas y los niños aprendan a pensar sobre sus propias emociones, sus pensamientos, sus respuestas corporales, así como en el efecto de sus comportamientos en los demás, y en ellas y ellos mismos. Este planteamiento se convirtió en la base metodológica que guio el trabajo del proyecto, buscando fortalecer las competencias socioemocionales que les permitan reconocerse en su espacio, fortalecerse en sus necesidades y convivir con los demás (Lauría, 2013).

Diseño de las sesiones y el programa

Para el diseño del programa, además de las coordenadas mencionadas anteriormente, se tomaron en cuenta diversos modelos pedagógicos,

como por ejemplo la pedagogía de la ternura, que según Cussíanovich y Schmalenbach (2016) surge desde una visión respetuosa e integral de las niñeces. Toma en cuenta no sólo la cognición del alumnado, sino también sus experiencias diarias, sus emociones y sus relaciones interpersonales. De igual manera, se trabajó bajo un modelo constructivista cuyo objetivo general era establecer un espacio propicio para la construcción de conocimientos significativos a partir de experiencias concretas (Ortiz, 2015).

Al igual que los modelos pedagógicos, el juego libre fue una herramienta básica y fundamental en el diseño del programa. Según Ormazábal (2020), el juego es la principal actividad que favorece el desarrollo integral de las niñeces; interviene en el área física, cognitiva y psicosocial, además de reforzar las áreas motora, intelectual, creativa, emocional, social y cultural. Esa es la razón de que el juego haya sido utilizado como recurso educativo y pedagógico desde el siglo XX hasta nuestros días.

Asimismo, la expresión emocional y la huerta jugaron un papel importante en el diseño, dado que se buscó que a partir de ese espacio de contacto con el entorno agrícola se desarrollaran metáforas que propiciaran aspectos para aludir al menos tres vectores de gran valor: el primero es la comprensión de las emociones básicas y su relación con las actividades cotidianas, así como la forma en la que se establecen las relaciones humanas no violentas; el segundo es la sensibilización sobre temas ambientales; el último, la relación de las niñeces con la agricultura, buscando la reintegración del contexto rural en que están inmersas.

A continuación, se presenta una síntesis de la estructura del taller que se diseñó en un origen. Como la flexibilidad y la adaptación fueron una de las características principales, también se narran brevemente los aspectos significativos de cada una de las sesiones, para dar a conocer lo que finalmente terminó sucediendo en el campo.

Figura 1*Resumen de la estructura general del taller*

SESIÓN	SOCIOEMOCIONAL	HUERTO
Introducción	Valoración psicométrica	Juego y convivencia
24 febrero	Las reglas y normas de conducta	El sistema milpa
3 marzo	Convivencia y personalidad	Asociación de Cultivos
10 marzo	Todos somos distintos	El suelo
17 marzo	¿Por qué siempre saco malas calificaciones?	Plagas
24 marzo	La forma en la que reacciono siempre es la correcta	¿Malezas o buenas?
31 marzo	Las emociones básicas	Ciclos de las plantas
7 abril	La importancia de saber comunicar y expresar nuestras emociones	Sembrar y cosechar
9. 8 abril	Sesión con profesores	
10. 21 abril	Resiliencia	Estaciones del año y cambio climático
11. 5 mayo	Cierre y reconocimiento	
12. 6 mayo	Sesión con madres y padres de familia	

Fuente: Elaboración propia.

Relatoría de la intervención

En este apartado se presenta una narración muy sintética de los aspectos significativos de cada sesión, para dar cuenta de lo que fue sucediendo al interactuar con las niñas de la escuela primaria, y al acompañarles según sus necesidades. Se muestra así el contraste entre el programa planteado inicialmente (referido en la tabla anterior) y lo que sucedió propiamente al tener una postura abierta y flexible de acompañamiento con ellas y ellos.

Sesión 1

En esta primera sesión se comenzó con el proceso de presentación del equipo de trabajo ante el grupo. Se implementaron actividades “rompe hielo” para fomentar la convivencia y algunos juegos libres escogidos por las niñas. Asimismo, se realizó la primera etapa de la evaluación, con pruebas psicométricas grupales y también de manera individual.

Se utilizó además una cuarta prueba, la cual se esperaba fuera contestada por las y los docentes, así como por madres, padres y tutores y tutoras, con la finalidad de poder relacionar la conducta observada en estos dos contextos. Las niñas mostraron buena aprobación a las actividades presentadas.

Sesión 2

Para esta sesión se planearon actividades cuya finalidad era conocer un poco más de ellas y ellos, y a la vez comenzar a trabajar con las acciones relacionadas con la huerta. De igual manera, se buscaba explorar el área emocional, conductual y de convivencia entre pares. Por lo observado durante la sesión, se tomó la decisión de separar el grupo de 15 participantes en dos subgrupos, con el objetivo de brindar un acompañamiento más personalizado a las niñas y los niños, sin perder la dimensión colectiva. Un elemento que se instauró en esta sesión y sucedió en todas las demás fue la utilización del dibujo como expresión emocional: se les repartieron materiales y se les solicitó en algún momento de la sesión que hicieran un dibujo que contestara la pregunta “¿cómo me siento hoy?”. Este elemento constante en las sesiones fue identificado por las niñas y los niños, quienes lo solicitaron repetidamente en las sesiones. A partir del dibujo se entablaron diálogos con ellas y ellos.

Sesión 3

Se realizaron actividades de respiración guiada, estiramientos y expresión libre de emociones a través del dibujo. Se llevaron a cabo actividades de cohesión grupal y de reconocimiento de las emociones: se pudo observar competitividad con algunos participantes, y como eran actividades que implicaban que todos y todas cooperaran la frustración fue muy evidente. Por otra parte, hubo un momento en relación con la huerta, en el que tuvieron que escoger entre un grupo de semillas qué tipo sembrarían; esto a manera de metáfora. Se habló también de las diferentes habilidades y características que podrían tener, ya que adecuándolo a la diversidad de situaciones que ellas y ellos presentan en la escuela se hizo especial énfasis en el respeto a las diferencias y a que cada uno o una tiene su propio ritmo de aprendizaje, al igual que en el proceso de germinación de las semillas.

Sesión 4

Para esta sesión se planearon actividades que implicaban correr, saltar, bailar, es decir, expresarse. Al igual que en las sesiones pasadas, el objetivo era que comenzarán a hacer comunidad entre ellas y ellos y que tuvieran una mejor relación; que reconocieran sus emociones y cómo se relacionan en el día a día. Empezaron a emerger los conflictos entre compañeros y compañeras, sobre todo en el subgrupo donde estaban los mayores; mientras que en el segundo grupo, en su mayoría niños y niñas de menor edad, disfrutaron cada una de las actividades y se pudo notar una mejora: en un menor sobre todo que al inicio le costaba convivir y expresar lo que sentía.

Sesión 5

Esta sesión implicó ejercicios de expresión corporal a partir de técnicas teatrales y propició una eclosión de conflictos entre las niñas y los niños, algunos comenzaron a quejarse de su participación en este proyecto. De observar un buen avance en algunos y algunas, se pasó a un aparente retroceso en todos los aspectos trabajados; de expresar más lo que sentían se volvieron a encerrar en sí mismos, comenzaron a tener mala convivencia y se volvió a presentar la competitividad. Fue una sesión donde las emociones estaban a flor de piel y la frustración en la cara de la mayoría era evidente, sobre todo de aquellos que sí querían trabajar. Se sondeó el posible origen de estas conductas y se observó una relación con el hecho de que hay cierta estigmatización para las niñas y los niños cuando sus compañeros de escuela saben que son “los que van al psicólogo”. Algunas niñas expresaron que no querían asistir. Paradójicamente, cuando se les habló de la posibilidad de no continuar en el proyecto mencionaron que sí les gustaba venir; es decir, lo que al parecer estaban expresando era su sensación negativa ante la estigmatización escolar.

Sesión 6

Se planearon diversas actividades para poder atender a las necesidades observadas y expresadas por las niñas en cada uno de los grupos. Sin embargo, a pesar de que las sesiones eran lúdicas implicaban seguir varias reglas, lo cual les seguía pareciendo monótono y aburrido, según expresaron. Durante la sesión también se dialogó

con el grupo sobre los juegos y las propuestas que tenían, pero lo que llamó la atención era que proponían actividades hechas en semanas pasadas, con las cuales también habían expresado que se aburrían. Se pudo advertir que cuando la propuesta salía de ellas y ellos las actividades fluían de otra manera. Un rasgo observado es que su capacidad de concentración y respuesta a las actividades nuevas no sobrepasaba los 10 minutos. Posiblemente esta dificultad para integrarse a actividades y mantener su atención y seguimiento de instrucciones por más tiempo pudo estar relacionada con la emergencia sanitaria del COVID-19, como un efecto de las clases en línea, ya que es un aspecto que también fue reportado por madres, padres, maestros y maestras.

Sesión 7

Esta sesión retomó el juego libre. Las niñas pudieron explorar el espacio de la huerta. Conocieron que se puede pintar con distintos objetos, sintieron las texturas de las hojas de las plantas y de algunos otros materiales encontrados en el lugar. En la sesión se pudieron observar caras felices, niños y niñas más asertivos a la hora de pedir las cosas y que expresaban más su sentir. El papel de quienes facilitaron las sesiones fue acompañar las propuestas de juego de las niñas, mediar en los conflictos que se iban presentando, promover la expresión emocional al evaluar las actividades y presentar metáforas relacionadas con la huerta para explicar algunos conceptos básicos relacionados con las dificultades que presentaron.

Sesión 8

En esta sesión el equipo aprendió que no se necesita planear actividades tan elaboradas, sino acompañar lo que más les importa a ellas y ellos, que es tener actividades interesantes que impliquen correr, saltar y que supongan un reto, así como mediar los conflictos que van surgiendo en la convivencia. También se aprendió que las niñas siguen comunicando su sentir de la manera que ellas y ellos pueden. Se mostraron niñas y niños más seguros de sí mismos, que se atreven a realizar actividades y cosas que antes no hacían. Hubo un mayor compañerismo y trabajo en equipo. De igual manera, siguieron existiendo roces, pero ya eran más manejables.

Sesión 9

Nuevamente se tomó la decisión de hacer una sesión libre que a su vez fuera de diagnóstico cualitativo, ya que esta sería la última vez que se trabajaría con actividades lúdicas. Esa libertad permitió que las niñas tomaran la iniciativa de realizar juegos de cooperación de los que ya se habían realizado y que incluyeron a todo el grupo; también se trabajó con dibujos libres en los que se pudo comprobar que los niños y las niñas expresaron más su sentir e hicieron un reconocimiento de sus emociones. De igual manera, se observó a más niñas y niños siendo empáticos con los demás. Por consiguiente, se concluyó que estos elementos metodológicos (juego libre, expresión corporal, verbalización de las emociones o expresión de estas en el dibujo) se fueron asimilando, en la medida en que se repetían en las sesiones.

Sesión 10

En esta última sesión del taller se aplicaron las pruebas psicométricas de salida, intercaladas con algunos juegos libres y juntando nuevamente los dos subgrupos con el equipo completo del proyecto. Como se haría un cierre del proyecto se buscó que fuese una sesión muy significativa para ellas y ellos. Se solicitó la asistencia de madres y padres de familia, así como de la directora de la primaria. Se realizó una ceremonia sencilla de cierre en donde se entregaron reconocimientos personalizados para cada participante, en los cuales se expresaron las cualidades y/o virtudes que cada una de ellas y ellos presentaron y que fueron observadas por quienes facilitamos el taller, así como por sus mismos compañeros de grupo, validando con ello a las niñas frente a su familia y escuela. En esta ceremonia se observaron expresiones de satisfacción y orgullo en la mayoría de los y las participantes.

Sesión con profesores y profesoras

Hacia la mitad del proceso se realizó una reunión con los profesores y las profesoras de la primaria Vicente Guerrero N.761, con el fin de contribuir a la formación de niños y niñas, ya que tanto el contexto escolar como aquellos con quienes conviven representan una pieza importante para su desarrollo social y emocional. Esta sesión también tenía el propósito de exponer los cambios y los avances que se habían notado a lo largo de las sesiones.

La sesión comenzó con una dinámica rompe-hielo para conocer a las profesoras y los profesores, y generar empatía y confianza entre todas y todos los participantes. Luego se procedió a exponer las diferentes necesidades cognitivas, psicológicas y sociales que presentan las niñas con base en el *Manual de apoyo. Las Competencias Docentes en Acompañamiento Psicoemocional del Alumnado* (SEDESOL, 2017).

Cabe mencionar que en esta segunda parte se impulsó un diálogo entre los asistentes, de manera que los encargados del proyecto pudieron exponer los cambios que se habían notado en las sesiones vividas, y que profesores y profesoras compartieran los avances que habían notado en el aula.

Algunos de los cambios que las y los docentes señalaron fue que existía mayor motivación por parte de algunas niñas y niños hacia la lectura y el cumplimiento de sus tareas. De igual forma, también se reflejaba más iniciativa hacia la socialización en algunas de las niñas que en un principio habían presentado mayor timidez. Asimismo, se informó de un niño que presenta la situación identificada como de mayor complicación en el contexto y familiar, y que ahora se mostraba más dispuesto a integrarse y a mantener la atención en el salón de clases.

Sesión con madres de familia

La sesión se planificó para trabajar desde dos perspectivas: una de sensibilización, por medio de movimientos corporales; y otra que buscaba presentar la teoría acerca de las necesidades cognitivas, psicológicas y sociales que presentan niños y niñas, propuestas en el mismo *Manual de apoyo* que se utilizó en la sesión con los docentes (SEDESOL, 2017).

Se decidió iniciar con el apoyo para responder la escala CONNERS 3-Breve para padres, como parte del momento de post-evaluación antes mencionado, mientras se reunía una mayor cantidad de tutores. Esta situación desembocó en un conversatorio en el que primeramente se hizo notar la falta de adecuación de las pruebas psicométricas a contextos rurales. Luego se pudieron observar 2 temáticas principales: las necesidades escolares específicas de las niñas en tiempo de pandemia, y las dificultades para responder por sí mismas la escala ya mencionada en ese momento y en la pre-evaluación.

Durante la charla se observó el interés de las madres por apoyar a sus hijas e hijos. Se comprometieron con el momento de ponencia y prestaron atención a las necesidades a las que se hizo referencia (las mismas que se mencionaron en la sesión de profesoras y profesores), que se combinaron de manera adecuada con las experiencias y problemáticas que se presentaron durante el tiempo de cuarentena, en el que las niñas permanecieron mayor tiempo en casa.

La necesidad en la que se hizo mayor énfasis fue la empatía entre iguales; es decir, entre madres, padres y tutoras y tutores, en busca de generar espacios de diálogo para observar que las problemáticas presentes eran similares. Así se reconocieron tres principalmente: el reconocimiento de la madre como agente de apoyo escolar; la necesidad de formas no violentas de corrección a conductas inadecuadas por parte de las niñas; y la gestión de emociones y espacios de esparcimiento seguros para niñas, niños y madres, particularmente. De igual modo, se habló sobre el reto de generar un estado de empatía en la relación madres, padres, tutoras, tutores y niñas de manera bidireccional.

Resultados de valoración psicométrica

Para complementar la valoración de los efectos del proceso de acompañamiento en las niñas y los niños se vio la necesidad de aplicar una evaluación socioemocional. El objetivo era obtener un punto de vista estandarizado del impacto de las sesiones. De esta manera se realizó la pre y post evaluación por medio de 4 instrumentos: Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) Forma colectiva; Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz (DFH); CMASR-2; Conners 3-Maestro Abreviado y Conners 3-Padres Breve.

Se consideró necesario hacer una evaluación inicial y final con el fin de obtener información cualitativa y cuantitativa del cambio que tuvieron las niñas como resultado del taller. Se evaluó así la eficacia de la propuesta de intervención en general. Como bien menciona Rodríguez-Conde et al. (2017), el pretest y postest se realizan con el fin de evaluar el impacto conseguido por medio de cierta metodología activa que no se había puesto en marcha anteriormente en un contexto específico.

El primer instrumento fue la Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) (Villa y Auzmendi, 1999), una prueba que ayudó a

conocer la estimación que las niñas y los niños tienen hacia su propia persona; es decir, conocer la autoestima y el autoconcepto. El segundo instrumento fue el Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz (DFH) (Koppitz, 2006), donde se evaluaron aspectos emocionales, de maduración perceptivo motrices y de maduración cognoscitiva.

El tercer instrumento fue la prueba CMASR-2, Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada (Reynolds y Richmond, 2012), en su segunda edición, con el objetivo de evaluar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en las niñas con problemas de estrés académico, ansiedad ante los exámenes, conflictos familiares, etc.

El último instrumento que se aplicó fue Conners 3-Maestro Abreviado y Conners 3- Padres Breve (Conners et al., 1998), en su tercera edición, que tuvo como objetivo recuperar la percepción de padres de familia y profesores y profesoras sobre las niñas y los niños. Las pruebas fueron seleccionadas con base a las necesidades expresadas por parte de la escuela primaria y las características que presentaban las niñas.

Resultados cuantitativos

Los resultados aquí expuestos están basados en los puntajes obtenidos de la primera y segunda aplicación de los instrumentos ya descritos. Dichas pruebas y sus resultados serán enunciados según el orden de aplicación y se acompañan de gráficos para facilitar la observación de los cambios.

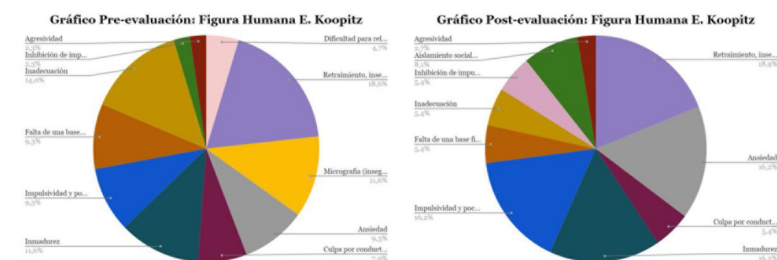
Test del dibujo de la Figura Humana de E. Koppitz

En dicho test proyectivo el énfasis se puso en los ítems emocionales, los cuales reflejan patrones y características de personalidad, de acuerdo con la naturaleza del proyecto. De los resultados de la pre-evaluación que se muestran a continuación se concluyó que la población con la que se inició el trabajo presenta mayormente inseguridad, inadecuación, inmadurez y falta de una base firme, así como necesidad de apoyo para el desarrollo de habilidades sociales como el control de impulsos. Por otro lado, también son evidentes la ansiedad y la culpa ante conductas inadecuadas.

En el segundo momento de la evaluación se encontró la desaparición del ítem “Dificultad para relacionarse con los pares”. Si bien podría

diluirse en los ítems “Aislamiento social y timidez” y “Retraimiento e inseguridad”, en la observación directa se pudo evidenciar una mejoría en el desarrollo de la convivencia dentro del grupo. A pesar de que en el taller las niñas fueron separadas en dos grupos para un mejor desarrollo de las dinámicas, los pocos conflictos que surgieron se pudieron resolver de una manera fructífera. Aunado a ello, la disminución de porcentajes de repetición en áreas como “Sentimiento de inadecuación”, que pasó de un 14% en la primer ocasión a un 5,4% de presencia en la segunda, o “Culpa por conductas inapropiadas”, que pasó de un 7% de frecuencia a 5,4%, indicaron avances en dinámicas de percepción de inclusión en el ambiente grupal y autopercepción de las niñas.

Figura 2
Comparativa de la Figura Humana de Koopitz



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la aplicación del test a niñas.

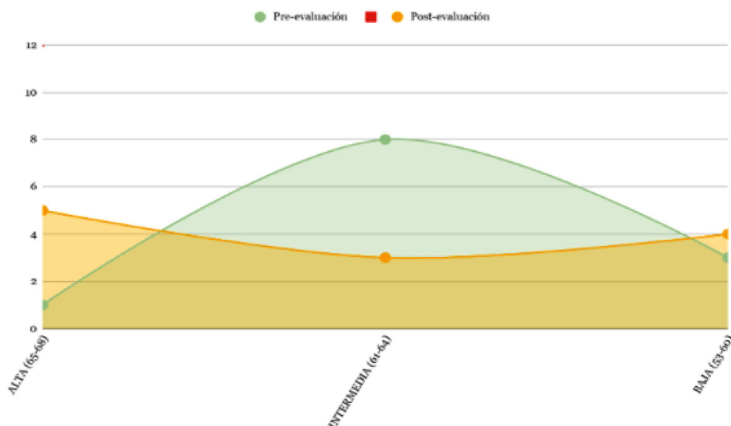
A pesar de lo anterior, se encontraron indicadores tales como “ansiedad”, “impulsividad” y “agresividad”, que se vieron incrementados al contrastar ambas ocasiones de evaluación. Esto pudo guardar correlación con el cierre de actividades del programa, ya que las niñas, según la información recabada con la coordinadora y el supervisor del proyecto, habían sostenido un ritmo habitual de decisión sobre las actividades y temáticas de los talleres; fueron permeados por la construcción dialógica entre los facilitadores y el grupo de infancias en sí mismo.

Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI), versión colectiva

En esta escala se indagó el estado de autoconcepto por parte de las niñas. La pre-evaluación arrojó la predominancia de un ín-

dice de autoestima intermedio en la mayor parte de la población (Figura 3).

Figura 3
Comparativa de la escala PAI



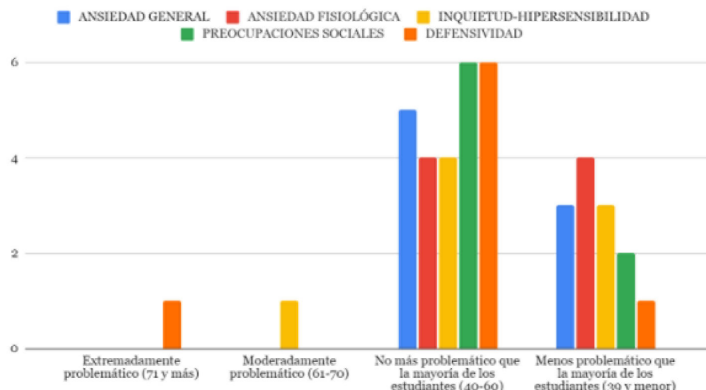
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la post-evaluación se observó la redistribución de valores, con un incremento en las infancias que reportan un índice de autoestima alta, y también un incremento en los índices de autoestima baja. Son variaciones que al contrastar con los resultados de otros instrumentos como CMASR-2 y la observación directa podrían indicar una mayor capacidad por parte de las niñas para identificar y aceptar necesidades de manera más adecuada, con una autopercepción más realista.

Escala de Ansiedad Manifiesta en niños y niñas (CMASR-2)

Los resultados provenientes de esta escala en el primer momento de la aplicación tuvieron una evidente concentración en los criterios de evaluación “no más problemático que la mayoría de los estudiantes” y “menos problemático que la mayoría de los estudiantes”. Sin embargo, las categorías “preocupaciones sociales” y “defensividad” se pudieron distinguir del resto, ya que son las escalas con mayor aparición dentro de los resultados. En el caso de la “defensividad”, presente en el criterio “extremadamente problemático”, se indicó resistencia a las respuestas sinceras sobre las necesidades que pudieran presentar las niñas. Esto puede ser consultado en la Figura 4 que se presenta a continuación:

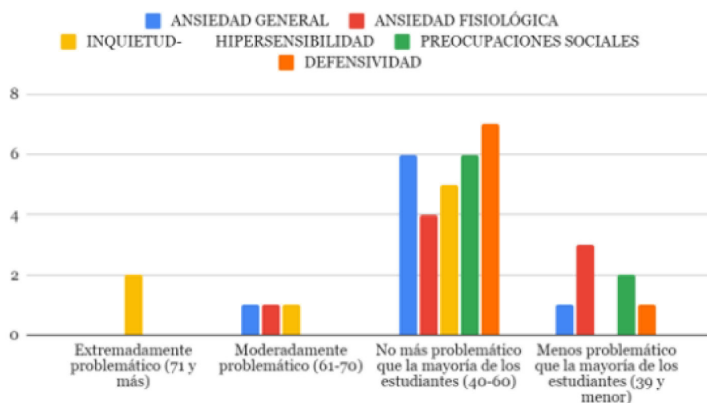
Figura 4
Resultados de pre-evaluación CMASR-2



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en el momento de la post-evaluación se pudo observar una redistribución de las categorías en los criterios de calificación que, si bien a simple vista pueden parecer negativos, implican un mayor reconocimiento de las necesidades provenientes de las niñas. El índice de “defensividad” particularmente disminuyó, lo cual se puede observar en la Figura 5.

Figura 5
Resultados post evaluación CMASR



Fuente: Elaboración propia.

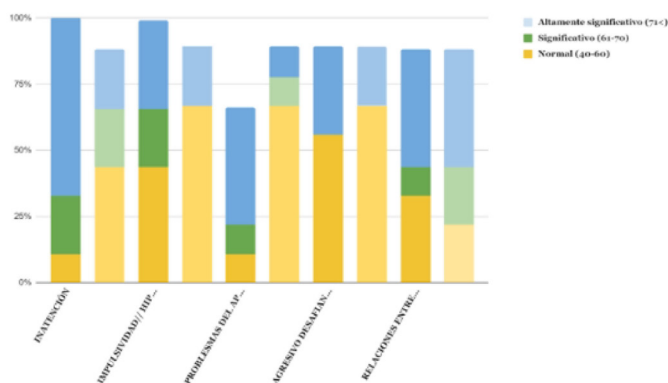
Al contrastar la información recabada en este segundo momento de evaluación se encontró mayor congruencia con los resultados, ya que se nota un incremento en la categoría de “inquietud-hipersensibilidad”, al tener mayor presencia en el criterio “extremadamente problemático”. Dicho criterio se pudo encontrar en los ítems identificados en el Test de la Figura Humana de E. Koppitz y las necesidades mencionadas por madres, padres, tutores, tutoras y docentes en la escala de CONNERS 3-Breve. En consecuencia, se pudo concluir que la mejora principal que se observa en este instrumento es la capacidad de las niñas para responder con sinceridad a temas que pueden ser sensibles para ellas y ellos.

Escala Connors 3-Breve para padres y maestros

Los resultados de esta escala muestran las necesidades de las niñas percibidas por parte de madres, padres y docentes. Debido a las dificultades que se presentaron para la implementación del test a todas y todos los involucrados, se decidió unificar las categorías de padres/madres y docentes para una muestra más completa de resultados.

En la figura 6 se muestran barras apiladas en las que, según el porcentaje de respuestas pertenecientes a los criterios “altamente significativo”, “significativo” y “normal”, se da pie a la comparación entre la pre (barras ubicadas del lado izquierdo de cada categoría y con colores más oscuros) y la post-evaluación (barras ubicadas del lado derecho de cada categoría y diferenciadas por colores con tonos “pastel”).

Figura 6
Comparativa de la escala Connors 3



Fuente: Elaboración propia.

En este cuarto instrumento, a simple vista se pudieron notar las mejoras de la pre a la post-evaluación, ya que los ítems de “inatención”, “impulsividad/hiperactividad”, “problemas del aprendizaje” y “características agresivo desafiante” pasaron de tener la mayor concentración de respuestas de “altamente significativo” a “normal” en la post-evaluación, lo que significa que el nivel de alteración de dichos ítems bajó después del acompañamiento. Además, en palabras propias de las madres se pudieron observar cambios significativos en el nivel de atención que prestaban las niñas al momento de desarrollar sus tareas, tanto escolares como del hogar. Lo anterior permitió concluir que las mejoras en las conductas de las niñas se pudieron observar fuera del espacio de los talleres y resultaron funcionales para las y los adultos que convivieron con ellas y ellos.

Resultados cualitativos

A continuación, se integra un cuadro donde se describen de manera breve los aspectos relevantes observados durante el desarrollo de las niñas en los talleres, teniendo en cuenta el motivo inicial por el que las niñas y los niños fueron derivados al grupo, lo observado por quienes facilitaron las sesiones y lo referido por madres, padres, tutoras, tutores, profesoras y profesores.

Para mantener de forma anónima a las y los participantes del acompañamiento se decidió conformar la siguiente estructura de codificación: de izquierda a derecha se incluye “F”, correspondiente a femenina, o “M”, en caso masculino (esa disposición es congruente con el género con que se identificó cada participante), y luego un guion seguido de las iniciales de cada niña o niño.

Figura 7
Síntesis de resultados cualitativos por participante

Código	Motivo inicial referido por profesoras y profesores	Aspectos relevantes observados por facilitadores de las sesiones	Reportes presentados por las profesoras, profesores, madres, padres y/o tutoras y tutores
F-WSR	Se identificaron barreras para el aprendizaje de índole cultural. Se observó además desinterés e indiferencia por parte de los tutores.	Demostró más detalladamente sus emociones, mostró más interés en las actividades a realizar y una mejor concentración; reforzó sus habilidades sociales.	Mejóro en el aspecto social y en la motricidad gruesa y fina. Mostró una mayor independencia al término del taller.
M-JBR	Se observó desinterés por parte de los tutores e indiferencia.	Conforme pasaban las sesiones comenzó a demostrar mayor concentración, interés por las tareas que se le indicaron y mejor comportamiento, así como mejora en su forma de relacionarse con sus pares.	Comenzó a leer y mantener periodos atencionales más extensos dentro del aula.
M-JYSC	Presentó dificultades para fijar la atención en un estímulo particular, complicaciones para la finalización de actividades, se buscó mejorar el proceso de lectoescritura.	Demostró una mejora en su concentración, mayor interés por cada una de las actividades, mejores habilidades sociales y un excelente desenvolvimiento en el área artística.	Comenzó a leer y a escribir con mayor facilidad y a aprender de mejor manera.
F-EMS	Presentó dificultades para fijar la atención en un estímulo particular, complicaciones para la finalización de actividades. Se indicó la necesidad de mejora en el proceso de lectoescritura.	Mejóro en sus habilidades sociales y hubo un mayor desenvolvimiento en el área emocional; se pudo ver una mejora en sus niveles de concentración y escritura.	Mejoraron sus niveles de concentración y sus habilidades sociales.
M-JME	Se identificaron barreras para el aprendizaje y dificultades para la fijación atencional.	Mayor coordinación de su motricidad gruesa, una mejor concentración y motivación para realizar las actividades.	Un mayor desenvolvimiento e interés en actividades escolares, comenzó a leer y hacer las cosas por sí mismo.

F-MGBR	Se observaron problemas de retención de contenidos.	Interés por las cosas, mejoró sus habilidades sociales y comenzó a tener un mayor reconocimiento de sus emociones.	Presentó mayor interés por su entorno y lo que sucedía en su contexto. Comenzó a realizar actividades escolares y de casa por sí misma. Despertó el interés por tener nuevos conocimientos.
M-ESR	Se indicó la necesidad de mejora en el proceso de lectoescritura y regulación conductual.	Despertó el interés por las cosas, los niveles de hiperactividad bajaron y una mejor relación entre sus pares y personas que representan una autoridad. De igual manera, se observó un mayor reconocimiento de sus emociones.	Mostró mayores habilidades para la regulación conductual.
F-YGSS	Fue señalada la necesidad de mejora en el proceso de lectoescritura y matemáticas.	Un mayor control de sus emociones, mayor desempeño en las actividades y mejor concentración, así mismo, sus niveles de hiperactividad bajaron.	Demostó mayor capacidad de concentración.
F-YMME	Se indicaron bajos niveles de motivación y dificultades socioemocionales.	Mayor control de sus emociones y una mejora en sus habilidades sociales.	Expresó de una manera más adecuada sus emociones.
M-JPF	Se hizo referencia al bajo aprovechamiento escolar y las dificultades para fijar su atención.	Mejóro en las habilidades sociales, concentración e interés por las cosas y un mayor reconocimiento de las emociones.	Expresó con mayor facilidad sus sentires y pudo mantener periodos atencionales de mayor duración.
M-FSN	Se indicó la necesidad de mejora en el proceso de lectoescritura.	Un mejor desenvolvimiento en las actividades, buen manejo de sus emociones y buenas habilidades sociales.	Mostró mayor interés por las actividades escolares a realizar.
F-YSS	Se observaron dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y de regulación socioemocional.	Mejóro en el reconocimiento y expresión de emociones.	Desarrolló mejor su relación con sus pares y comenzó a expresar sus emociones de manera interpersonal y adecuada.

F-NAS	Se hizo referencia a bajo aprovechamiento escolar y dificultades para fijar su atención y la retención de contenidos.	Mayor concentración e interés por las cosas, mejoró sus habilidades sociales.	Pudo mantener periodos atencionales de mayor duración.
M-ASS	Se mencionaron dificultades en la memoria a corto plazo y para el aprendizaje.	Mayor reconocimiento de sus emociones, reforzó sus habilidades sociales y mejoró su concentración.	Pudo mantener periodos atencionales de mayor duración e interés por actividades escolares y del hogar.
M-LE	Se observaron dificultades en motricidad fina y gruesa, así como para el aprendizaje, y pocas habilidades sociales.	Mayor desenvolvimiento en la parte motriz, se interesa por las cosas, no se rinde y trata de realizar las cosas por sí mismo, mayor desenvolvimiento en el área social.	Comenzó a realizar sus actividades escolares y de casa por sí mismo y así como presentó un mayor interés por las cosas.

Fuente: Elaboración propia con datos del diario de campo de los y las facilitadores del taller.

Ejemplo de caso: “M-LE”

A continuación se comparten las siguientes imágenes a manera de ejemplo de lo observado durante el taller. Al iniciar el taller, un niño mostró una timidez significativa, se hacía complicado para él interactuar con sus compañeros de grupo. Se indagó sobre las emociones presentes durante dichas interacciones a través de preguntas y el resultado fueron respuestas monosilábicas. El personal docente hizo referencia a que dicha actitud era común en el marco escolar, donde el niño mostraba apatía por las actividades escolares. Durante las sesiones del taller fue motivado para desarrollar habilidades expresivas e integrarse a los juegos propuestos, a partir de los cuales se pudieron vislumbrar dificultades motrices. Sin embargo, al preguntarle de manera directa sobre los sentires presentes durante el espacio de sesión mencionó sentirse feliz estando en el grupo. Conforme pasaron las sesiones se mostró más flexible corporalmente, dando algunos avances en la integración en las actividades y contestando con mayor seguridad ante los cuestionamientos propuestos por el equipo de trabajo. Lo más relevante, no obstante, fue el cambio progresivo de trazos y colores a lo largo de las sesiones en las que se le requirió que expresara su estado emocional. Se muestra por tanto un fragmento de sus múltiples

dibujos a manera de parámetro de comparación en su propio proceso de expresión:

Figura 8

Evolución de los dibujos de un niño en su expresión emocional



Fuente: Elaboración propia con dibujos del participante.

En la imagen anterior se observa, de izquierda a derecha, el desarrollo de la excepción gráfica de los estados emocionales del niño. Sus primeros dibujos tenían trazos más sutiles y monocromáticos, después fueron integrando otros colores conforme avanzaban las sesiones. Particularmente en el dibujo realizado en un momento intermedio del acompañamiento se presentaron movimientos para la realización de los trazos más rígidos y profundos que pudieran sugerir aumento de la motivación presente en él, en particular referente al interés en el desarrollo de la actividad. Sin embargo, al llegar la sesión final el niño incluyó más de un color, desarrolló trazos más ligeros e integró elementos presentes en el entorno donde hizo su dibujo. En dicha imagen se pueden identificar elementos como una flor, que puede denotar simpatía y afecto, así mismo dentro de la dinámica. Resaltó el color verde, que demuestra niveles de confianza y satisfacción. Sin embargo, las otras figuras humanas se observan dentro de un arco, lejanas y con color marrón, lo que según Pérez (2003) expresa dificultades para la inclusión social y el establecimiento de relaciones significativas (algo congruente con lo observado durante las sesiones). Si bien el dibujo podría tener más interpretaciones, en este caso se presenta como un ejemplo de integración de mayores posibilidades expresivas. Ejemplos como este fueron vistos en más dibujos de otras niñas y niños, pero excede el objetivo de este artículo profundizar en todos ellos.

Reflexiones finales

Con base a los resultados obtenidos en este proyecto, se pudieron observar los cambios que genera una propuesta de carácter psicosocial rural para mejorar el rendimiento escolar y socioemocional de las niñas. A manera de síntesis, en los resultados se evidenció un incremento en la capacidad para relacionarse entre pares, mayor expresión y reconocimiento de las emociones y necesidades, debido a la disminución de los índices de defensividad, un aumento en la proactividad para realizar sus tareas y actividades, así como un detrimento en áreas como los sentimientos de inadecuación, la culpa por conductas inapropiadas, la inatención, la hiperactividad, los problemas de aprendizaje y las características agresivo desafiantes.

La experiencia presentada en este artículo es una muestra de las posibilidades que tiene la psicología para aportar al bienestar de las poblaciones en territorios rurales, para lo cual es necesario tener una sensibilidad que permita comprender las situaciones que se presentan, contextualizarlas en una escala mayor, a la vez que comprender sus especificidades. Es necesario adecuar y adaptar los saberes con los que cuenta la psicología, pero también es vital generar nuevas perspectivas más adecuadas a las realidades que atendemos.

Las niñas rurales despliegan sus vidas en las condiciones que permiten los territorios, presentan problemáticas y necesidades particulares para poder adaptarse a las escuelas, las cuales no cuentan con las condiciones, recursos ni herramientas adecuadas para atender sus necesidades educativas. Muchas veces, por la misma estructura y funcionamiento del sistema educativo, los profesores tienen que concentrarse en lo académico para poder cumplir con los programas oficiales, mientras que la parte socioemocional se atiende periféricamente. De esta manera se van acumulando desventajas sociales y experiencias psicosociales adversas para muchas niñas y niños que no son atendidos.

En ese sentido, desde la psicología se podrían promover proyectos como este, que sean adecuados para las circunstancias que las niñas demandan. Por otra parte, también es urgente visibilizar a las niñas y los niños como sujetos con agencia que pueden mostrarnos y expresarnos sus necesidades, no verlos como destinatarios de las interven-

ciones de manera unilateral, donde ellos y ellas nuevamente tienen que recibir los programas. En este caso, la reflexión sobre estos aspectos llevó a que las sesiones fuesen cada vez más flexibles, para captar la complejidad de las necesidades de las niñas y los niños y poder acompañarles desde una perspectiva psicosocial que no individualice sus problemas, sino que los contextualice y los atienda de manera colectiva. Es en el ámbito escolar donde las conductas o emociones se definen como problemáticas, es decir, donde se requiere una visión relacional y no psicologizante.

Durante la ejecución de este proyecto se pudo constatar que las niñas y los niños tuvieron una respuesta positiva a nivel escolar, al estar y compartir un espacio que los miró no como “niños problema” que debían ajustarse a un sistema, sino como niñas y niños que requieren atención, espacios respetuosos con posibilidad de expresarse. Con esas condiciones, pueden mejorar su desempeño escolar.

Por último, resulta importante mencionar que este proyecto surge en los meses posteriores a las clases virtuales por pandemia COVID-19, y en el trayecto de la interacción con las niñas, así como en el diálogo con profesores, profesoras, padres y madres, se pudo detectar que la pandemia ha tenido una serie de efectos psicosociales que es necesario reconocer y atender. Las niñas y los niños necesitan espacios como este taller para poder reapropiarse de las dinámicas escolares, pero reconociendo sus emociones y sus dificultades en un espacio de respeto y validación, tanto de ellos mismos como sujetos como de sus situaciones y problemáticas.

Referencias

- Andrada, S. y Yazzi, M. (2022). Niñeces, adolescencias y juventudes en territorio: los saberes de la extensión. *E+E: Estudios de Extensión y Humanidades*, 9(13), 10-18.
<https://ffyh.unc.edu.ar/extencion/wp-content/uploads/sites/2/2022/06/1-Presentacion-Dossier.pdf>
- Batista, F. (2001). Aproximación metodológica desde la psicología social a la investigación en zonas rurales. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 191, 225-236.
https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_reeap%2Fr191_09.pdf

- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298.
<https://doi.org/10.1590/s1851-82652012000400006>
- Cadena, B. (2021). *Configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural en México: sujetos, procesos y proyectos* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camargo, J.A., Mayorga, J.M. y Castañeda, J.G. (2021). *Psicología Rural: Retos y reflexiones en torno a la psicología en contexto rural*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Caracol Psicosocial A. C. (2013,). *Transformación del Caracol psicosocial 2013-2015*.
https://issuu.com/caracolpsicosocial/docs/transformaci_n_del_caracol_2013-20
- Conners, K., Sitarenios, G., James, D., Parker, A. y Epstein F. (1998). The Revised Conner's Parent Rating Scale: Factor Structure, Reliability, and Criterion Validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(4), 157-168.
<https://doi.org/10.1023/A:1022602400621>
- Conti, S., Olivera Méndez, A., Landini, F.P. y Monteiro, R. (2020). *Psicología rural en América Latina: Proceso de institucionalización, reflexiones epistemológicas y desafíos*. Alexa Cultural.
- Cussíanavich Villarán, A. y Schmalenbach, C. (2016). La Pedagogía de la Ternura -Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diá-Logos*, 16, 63-76.
<https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- De Marco, C. (2021). ¿Qué es la niñez rural para la historia? Una revisión y una propuesta desde Argentina. *Revista HiSTORELo*, 12(25), 189-223. <https://doi.org/10.15648/hc.39.2021.2964>
- Guerrero-Castaneda, R.F., Lenise do Prado, M. y Ojeda-Vargas, M.G. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería universitaria*, 13(4), 246-252.
<https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Koppitz, E. M. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación Psicológica*. Editorial Guadalupe.
- Landini, F. (2015). La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. En F. Landini (ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 21-32). CLACSO.

- Lauría, M.C. (2013). *Mejora de la competencia socioemocional en alumnos con necesidades educativas especiales* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3934>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Trotta.
- Miranda, J., Cortés, C. y Vera, J. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16(1), 91-104.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria*. Paidós.
- Naranjo, N. (2018). *La importancia de la educación emocional en los alumnos con necesidades específicas del apoyo educativo* [Tesis de grado, Universidad de Sevilla].
<https://idus.us.es/handle/11441/80771>
- Ormazábal, M. (2020). *El juego libre: una herramienta para el desarrollo de aprendizaje en estudiantes de educación parvularia* [Tesis de Magíster, Universidad del Desarrollo].
<https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/26e25449-42d4-4252-93dc-f9dc8c081485/content>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Parra, M.A. (junio y septiembre de 2021). *Salud mental, procesos de crianza e infancias: entre la acción comunitaria y las políticas públicas: avances en el proceso de investigación* [Ponencia]. 12° Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134280>
- Pérez, C. (2003). *Aprenda a interpretar dibujos*. Imaginador.
- Reynolds, C. y Richmond B. (2012). *Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada*. Manual Moderno.
- Rodríguez-Conde, M.J., García-Peñalvo, F.J. y García-Holgado, A. (2017). *Pretest y postest para evaluar la implementación de una metodología activa en la docencia de Ingeniería del Software*. Grial, Universidad de Salamanca.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1034822>

- Sánchez, D. (2020). *Palos Altos entre la muchachada y la juventud: la condición juvenil rural en una comunidad ranchera de Jalisco* [Tesis de Doctorado, UAM Xochimilco].
<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1313>
- Sánchez, D., Meza, P. y Águila, C. (2021). Reflexiones sobre una experiencia educativa para niñas y jóvenes rurales: el caso del proyecto “Desde las Raíces” de Caracol Psicosocial A.C. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e11930.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11930>
- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]. (2017). *Manual de apoyo. Las Competencias Docentes en Acompañamiento Psicoemocional del Alumnado. Modelo integral de prevención al maltrato escolar dirigido a la comunidad educativa en tres escuelas pertenecientes al municipio de Tonalá, Jalisco*. Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL).
- Vera-Bachmann, D., Valenzuela, A. y Álvarez-Espinoza, A. (2016). Psicología Educativa en contextos rurales: ¿estamos preparados? Notas acerca del caso chileno. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 283-302.
<https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.283-302>
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evolución del autoconcepto en la edad infantil*. Editorial Mensajero.