

Estilos de crianza dirigidos a niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad,
pertenecientes a los proyectos de la Diócesis de Facatativá.

Presentado por

Nathalia Carrillo

Diócesis de Facatativá

Presentado a

Docente: Ps. Juan Guillermo Macías Sánchez

Monitor (a) Práctica Profesional

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela de Ciencias Artes y Humanidades Programa de Psicología

Zona Centro Bogotá- Cundinamarca

2020

Índice

Índice	2
Introducción	4
Presentación de la Institución	5
Objetivos	7
Objetivo General	7
Objetivos específicos.....	7
Metodología desarrollada	8
Descripción de la Población.....	8
Descripción de la muestra	8
Definición del alcance.....	9
Procedimiento.....	9
Marco Referencial	12
Estilos de Crianza.....	12
Antecedentes	17
Marco teórico	22
<i>Enfoque Cognitivo Conductual</i>	22
<i>Ciclo vital y desarrollo en niños, niñas y adolescentes</i>	29
<i>Psicología del Desarrollo</i>	37
Marco conceptual	41
<i>Autoconocimiento</i>	41
<i>Autoconcepto</i>	44
<i>Autonomía</i>	46
<i>Autoestima</i>	47
<i>Prosocialidad</i>	49
Resultados	52
Fase 1 Reconocimiento de necesidades – Diario de Campo.....	52
<i>Ubicación e infraestructura</i>	52
<i>Voluntarios y agentes pastorales</i>	52
<i>Características de los beneficiarios</i>	52
<i>Problemáticas Identificadas</i>	53

Fase 2 Diagnóstico – Diario de Campo.....	53
<i>Observación directa</i>	53
<i>Observación participante</i>	54
Fase 3 Desarrollo de Contenidos – Talleres.....	55
Fase 4 Evaluación – Encuesta	57
<i>Presentación</i>	57
<i>Contenidos</i>	61
<i>Talleres</i>	65
Análisis de los resultados	68
Conclusiones	70
Recomendaciones	71
Referencias	72
Apéndices	76
Apéndice 1.....	76
<i>Autoconocimiento/Autoconcepto</i>	76
<i>Autonomía</i>	83
<i>Autoestima</i>	93
<i>Conducta Prosocial</i>	100
Apéndice 2.....	107
Apéndice 3.....	113

Introducción

El presente proyecto de prácticas profesionales escenario II en la Diócesis de Facatativá, se desarrolla en relación con los beneficiarios de los proyectos sociales y comunitarios que vinculan a familias con niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, propendiendo por la mejora de los estilos de crianza dado que los factores de riesgo a los que están expuestos dificultan los estilos parentales positivos.

Los estilos de crianza o estilos parentales más presentes en las familias vulnerables y con disfuncionalidad son el estilo permisivo y el negligente, considerando que las interacciones familiares de calidad son pocas al igual que las expresiones emocionales y las normas o reglas en casa que fomentan la autonomía de los hijos son mínimas o nulas.

Por tal motivo, la entidad busca establecer actividades psicosociales orientadas desde el enfoque cognitivo conductual aplicables en los diferentes proyectos, y que a su vez puedan replicarse en los diferentes municipios que acoge, por medio del desarrollo de contenidos que permitan el acceso a información pertinente de los estilos de crianza y que pueda ser aplicado de manera adecuada por los distintos agentes pastorales, voluntarios y encargados.

Presentación de la Institución

La Diócesis de Facatativá fue fundada en marzo de 1962, como signo de la presencia de Dios y la iglesia en el occidente de la Sabana de Bogotá siendo su primer obispo Monseñor Raúl Zambrano Camader. (Diócesis de Facatativá, 2011)

Su sede principal se encuentra ubicada en el municipio de Facatativá en el Seminario Mayor Santiago Apóstol, siendo este el sitio donde se coordinan los respectivos proyectos sociales, que a su vez se distribuyen y desarrollan en cada una de las parroquias establecidas en la provincia del Gualivá; cada uno de ellos orientado al desarrollo espiritual y comunitario de sus feligreses. (Diócesis de Facatativá, 2017).

Teniendo en cuenta su objetivo principal que es la evangelización, la Diócesis de Facatativá (2020), trabaja considerando los siguientes ejes o aspectos, el primero es la meta relacionada con la obra pontificia de la infancia misionera que peregrina la cual busca la formación y promoción misionera de niños y niñas con el fin de que sean discípulos y discípulas de Jesús, conociéndolo, amándolo y siguiéndolo como único salvador, palabra iluminadora y transformadora de sus vidas, ayudando a iluminar un camino para la maduración cristiana y misionera.

El segundo aspecto que se tiene en cuenta según la Diócesis de Facatativá (2020), es desde la realidad la cual pretende que los laicos desde su condición de bautizados muchas veces no son conscientes de su rol dentro del ejercicio religioso y el tercer y último aspecto se da desde el ideal donde se desea que haya fieles comprometidos con su condición de bautizados siendo discípulos y misioneros de Jesús, desarrollando un acercamiento y una adecuada profundización de los mandamientos con el objetivo de

conocer, amar y seguir a Jesús a través de la palabra de dios y el catecismo de la iglesia católica.

A través de la pastoral caritativa y social, se desarrollan los proyectos sociales y comunitarios entorno a los siguientes grupos poblacionales: mujeres, adultos mayores, habitantes de calle, trabajadoras sexuales, familias en condición de vulnerabilidad, niños, niñas y adolescentes de escasos recursos de los municipios cubiertos por la Diócesis de Facatativá, cuenta a su vez con diversos proyectos de atención presencial, virtual y telefónica de lunes a sábado. Es importante mencionar que la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá también desarrolla un trabajo conjunto con las instituciones penitenciarias de Funza, Villeta y Facatativá.

Cada población es atendida y asistida entorno a problemáticas tales como al abandono, la desprotección social, drogadicción, falta de apoyo alimenticio, vulnerabilidad y dificultades psicosociales que se dan en el diario vivir de cada comunidad.

Por lo anterior la Diócesis de Facatativá (2013), define a la Pastoral Caritativa y Social como una acción organizada, basada en el reconocimiento del evangelio y la doctrina social de la iglesia católica como forma de afrontar los desafíos sociales actuales, la finalidad es el trabajo y la atención de las personas más vulnerables, su dignificación. la promoción del ser humano, la vida, la justicia y la paz; aportando de esta manera a la transformación de la realidad social de las comunidades.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar contenidos que permiten el fortalecimiento de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes de familias vulnerables pertenecientes a los proyectos de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá.

Objetivos específicos

Analizar las principales dificultades que se pueden presentar en los estilos de crianza que ejercen los padres y/o cuidadores de los niños, niñas y adolescentes de los proyectos a través de la observación.

Generar insumos en actividades psicosociales significativos para niños, niñas y adolescentes que permitan el aumento de factores protectores en las familias vulnerables.

Desarrollar y transferir contenidos para los niños, niñas y adolescentes de las familias vulnerables pertenecientes a los proyectos sociales y comunitarios de la entidad, a través de una cartilla para su posterior aplicación por agentes pastorales.

Evaluar la pertinencia de los insumos elaborados sobre estilos de crianza a través del uso de una encuesta en formulario Google al grupo muestra de participantes pertenecientes a los diferentes grupos pastorales.

Metodología desarrollada

Descripción de la Población

La población beneficiaria del proyecto se encuentra distribuida a través de los 26 municipios que componen la provincia del Gualivá los cuales son Facatativá, Alban, Sasaima, Guayabal, Villeta, Utica, Quebradanegra, Santa Inés, Nimaima, Nocaima, Supatá, Vergara, La Vega, San Francisco, Tobia Chica, Madrid, Bojacá, Zipacón, El Rosal, Subachoque, Tabio, Tenjo, Puente de piedra, La Punta, Mosquera y Funza.

Está dirigido específicamente las familias vulnerables con niños y niñas a partir de los 3 años hasta la adolescencia, participantes de los proyectos de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá los cuales son Siembra amor, siembra esperanza, Granito de mostaza, comedores infantiles y semilleros de sembradores de paz los cuales constan de alrededor de 1000 participantes; es importante mencionar que también la población migrante es beneficiaria, además, estos grupos no cuentan con la cobertura de necesidades básicas de alimentación, salud, saneamiento, atención psicológica y su desarrollo está enmarcado por familias disfuncionales.

Descripción de la muestra

La muestra general consta de 10 participantes los cuales son representantes de cada uno de los grupos pastorales beneficiados desde el rol de agente o voluntario, el directivo de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá y por último el equipo psicosocial encargado de participar e intervenir con la población beneficiaria.

Definición del alcance

Este proyecto está orientado al desarrollo de contenidos relevantes y aplicables teniendo en cuenta el enfoque cognitivo conductual, para el fortalecimiento de los estilos de crianza adecuados, para ser posteriormente implementados por los agentes pastorales y equipo psicosocial voluntario en cada uno de los proyectos mencionados a detalle en la descripción de la población.

Procedimiento

Fase 1 Reconocimiento de necesidades

Reconocimiento de los proyectos desarrollados en la Pastoral Caritativa y Social en cuanto a población, voluntarios y beneficiarios, a través de observación para identificar las problemáticas más relevantes, y se registrará por medio de un diario de campo.

Fase 2 Diagnóstico

Se realiza un proceso de diagnóstico en dos partes:

- a) Observación directa para identificar las dificultades en familias con niños, niñas y adolescentes por un período de tiempo continuo por medio de sus coordinadores psicosociales y agentes pastorales, procediendo de forma manifiesta.
- b) Observación participante como forma cualitativa de la observación para identificar los datos en el entorno con aproximadamente 5 familias con la interacción telefónica, el producto resultante de los procesos a) y b) será un diario de campo.

Fase 3 Desarrollo de Contenidos

Desarrollo de 4 actividades orientadas desde las técnicas del enfoque cognitivo conductual, para el fortalecimiento de los estilos de crianza positivos, cada una destinado a un subgrupo (entre los 3 a los 7 años, entre los 8 a los 12 años y de los 12 años en adelante) para un total de 12 talleres que integran teoría y procedimiento entorno al autoconocimiento/autoconcepto, autonomía, autoestima y prosocialidad. El detalle de cada actividad se encuentra en el apéndice 1, las actividades se organizan de la siguiente forma:

Primero autoconocimiento/autoconcepto: Conocimiento de sí mismo, grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años y con mímicas me expreso, grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años y ¿Quién soy yo? grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Para autonomía, Ya soy mayor, grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años, ¿Qué haces cuándo...? niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años y ¡Yo puedo! niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Para la Autorretrato, grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años, Somos Estrellas, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años y ¿A quién le gusta quién? niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Y por último, para la conducta prosocial, Adivina el personaje Famoso, grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años, ¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta niños, que se encuentran entre los 8 a los 12 años y Las películas, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Fase 4 Evaluación

Implementación de una encuesta de satisfacción a través de formularios Google en relación con las actividades y sus contenidos, presentación, pertinencia y comprensión de la cartilla.

Marco Referencial

Estilos de Crianza

Se puede entender a las pautas de crianza como métodos o formas en las que los padres educan a sus hijos, aunque cabe aclarar que estas no son normas o reglas a imponer sino que se dan en relación con el contexto, la cultura y la personalidad de los hijos y de cada familia, según Solís-Camara (2007) la crianza es definida como las actitudes y comportamientos de los padres y a su vez se establecen los factores que afectan la participación de los mismos, identificando el bienestar, las actitudes y las expectativas sobre el desarrollo del niño.

Por lo anterior es importante considerar los estilos de crianza más relevantes, según Clerici y García (2010), existen tipos de crianza autoritaria, con autoridad y permisiva siendo los más trabajados por diversos autores en especial por Baumrind, pero se considera un cuarto tipo denominado estilo de crianza negligente.

En el estilo de crianza autoritario se concibe como una modalidad en la que los padres son exigentes y directivos, brindan ambientes estructurados, coercitivos y basados en reglas, pero existe ausencia de empatía y sensibilidad en relación con las necesidades de los hijos (Clerici y García, 2010).

En contraste para Clerici y García (2010), los padres que desarrollan un estilo de crianza con autoridad llevan un equilibrio al ser exigentes pero considerados emocionalmente con sus hijos, y es un método flexible en cuanto a las necesidades de los hijos. Mencionan el tercer estilo de crianza teniendo en cuenta la tipología de Baumrind, el permisivo en donde los padres son poco exigentes, coercitivos o severos, en donde se

evitan las confrontaciones y se da un papel importante a la autonomía y la expresión afectiva.

Posteriormente Clerici y García (2010), consideran un estilo de crianza tipificado por los autores Maccoby y Martin en relación con la tipología de Baumrind, y es el negligente caracterizado por la falta de compromiso, bajo nivel de comprensión emocional y apoyo o indiferencia parental.

Para profundizar en la tipología de Baumrind mencionada anteriormente, detallar cada una de las categorías de los estilos de crianza es importante para la comprensión de estos procesos, se detallarán los padres autoritarios, padres permisivos y padres democráticos. Para Jorge y González (2017), los padres autoritarios se rigen por la obediencia, en este estilo de crianza los hijos están bajo subordinación y poseen poca o nula autonomía centran su acción en influir, controlar y evaluar tanto el comportamiento como la actitud a través de las costumbres establecidas y el orden.

La principal característica de este estilo es la falta de comunicación y de afecto. Prevalcen el control, la obediencia, las críticas y las exigencias de madurez en todo momento. Los padres son extremadamente estrictos e intransigentes y exigen obediencia total, buscando que sus hijos o hijas se ajusten a un patrón de conducta, que los lleva a crecer en medio de normas establecidas, tanto morales como de comportamiento, las cuales deben ser cumplidas sin discusión y, de no cumplirlas, se los castiga severamente. (Jorge y González, 2017, p. 46)

El estilo de crianza autoritario es el que más consecuencias negativas genera, al no considerar las necesidades o intereses de los hijos, no hay espacios para las opiniones lo

que crea un distanciamiento con los padres y genera problemáticas a futuro en el autoestima y la autonomía, además de deficientes competencias sociales y comunicativas.

(Jorge y González, 2017)

El segundo estilo de crianza a detallar es el de padres permisivos, según Jorge y González (2017), en esta los padres propenden por la autonomía de los hijos, no son exigentes en relación con las expectativas de responsabilidad y madurez busca liberar a los hijos del control, la autoridad y las restricciones, y evitan poner reglas. Son padres tolerantes que se comunican y llegan a acuerdos conjuntos al momento de tomar decisiones y son altamente afectuosos.

Esta categoría de los estilos de crianza presenta desventajas, según Jorge y González (2017):

Uno de los problemas que presenta el estilo permisivo consiste en que los padres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente, este tipo de padres forman niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal. (p. 47)

El tercer y último estilo de crianza que tendremos en cuenta es el de padres democráticos, según Jorge y González (2017), este estilo se caracteriza por la disciplina inductiva, los padres promueven la comunicación bidireccional y la motivación, respetando la individualidad, la personalidad y los intereses partiendo de la aceptación de que cada uno, tanto padres como hijos tienen derechos y deberes.

Este estilo promueve el razonamiento fortaleciendo las habilidades cognitivas de los hijos, también fomentan la negociación y en los casos donde se requiere un castigo este se da de forma justa por medio del dialogo y la razón. A su vez los padres son cariñosos, y delimitan reglas para no tener que recurrir a los castigos permitiendo así dar seguimientos a las conductas de sus hijos en relación con los valores y reglas. (Jorge y González, 2017).

La importancia de esta categoría de los estilos de crianza radica en las ventajas y beneficios que brinda al sistema familiar y a la personalidad de los hijos. Para Jorge y González (2017):

Se define a este estilo como la mejor forma para educar a un hijo o hija, porque favorece a interacciones familiares que promueven en los niños y niñas el desarrollo de habilidades tanto personales como sociales. Las acciones de los padres hacen sentir a sus hijos o hijas seguros, ya que saben que sus padres los quieren y lo que esperan de ellos.

Produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras. Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos. (p. 48)

Una de las cuestiones más importantes a considerar dentro de las pautas de crianza son las consecuencias negativas de una práctica incorrecta de las mismas en los hijos.

Según Cuervo (2010):

Los estilos de crianza inadecuados de los padres durante la infancia se relacionan como factores de riesgo de problemáticas cognoscitivas o socioafectivas y sobre los cuales se deben orientar las estrategias de prevención en la familia y generar espacios para desarrollar habilidades sociales y conductas prosociales en otros contextos. (p. 117)

Los estilos de crianza aplicados por los padres están estrechamente ligados a la conducta y personalidad de los niños y adolescentes según Mestre, Samper, Tur y Diez (2001), los niños que muestran confianza en sí mismos son hijos de padres con control paterno, que mantienen una buena comunicación y existe un constante apoyo entre ellos, por el contrario, niños inquietos, con ansiedad y con depresión son hijos de padres que no ejercen control, no brindan espacios de comunicación y no fomentan las redes de apoyo.

Existen problemáticas dentro de los ambientes familiares originadas por los estilos de crianza y las pautas que se aplican para la educación de los hijos surgiendo una necesidad de programas adecuados.

Brindar una orientación y apoyo mediante programas de pautas de crianza que permitan prevenir psicopatologías en la infancia, con el fin de generar factores protectores en la familia, de problemas comportamentales y emocionales durante la infancia y la adolescencia, orientados desde las pautas de crianza y promoviendo estilos de crianza asertivos, competentes y positivos. (Cuervo, 2010, p. 118)

Antecedentes

El trabajo propuesto entorno a los estilos de crianza ha sido bien recibido aunque no le precede una amplia gama de trabajos, desde la perspectiva académica tienen gran relevancia en el establecimiento de pautas de crianza.

En la revisión de propuestas que nos permiten un acercamiento a la teoría, se reflejan las consideraciones expuestas por Olmos (2011), donde expresa que son los padres o cuidadores quienes en el proceso de crianza establecen valores, desarrollo socioafectivo, establecimiento de normas, habilidades sociales y desarrollo de conductas positivas como lo es la prosocial.

Otros autores plantean que el estilo de crianza se define como un constructo psicológico multidimensional que representa características y estrategias de crianza de los padres. También reconocen que los estilos de crianza más resaltados fueron los derivados por las descripciones prototípicas de la crianza modelo de socialización propuesto por Baumrind en el año 1966. (Solís, Díaz, Ovando, Esquivel, Acosta, Torres, 2007; citados por Olmos, 2011, p. 7)

Esto indica que en relación con los estilos de crianza los más importantes son los descritos y tipificados por el autor Baumrind los cuales son el estilo de crianza autoritario, el permisivo y el democrático, considerando al democrático como el más positivo y con mejores resultados en la crianza de los hijos ya que equilibra desarrollo emocional con el normativo, y la formación moral y ética.

Como plantea Olmos (2011), los padres no llevan un estilo de crianza definido y que muchas veces las acciones que desarrollan en relación con el proceso formativo de sus

hijos son contradictorias, y es en este momento donde se generan conductas indeseadas y los padres tienen pocas herramientas para enfrentarse a este tipo de situaciones.

Se considera que un alto porcentaje de las consultas psicológicas en niños y adolescentes están directamente relacionados con inadecuados estilos de crianza y falla en las pautas de crianza realizadas por los padres y cuidadores, tales como la desobediencia, rebeldía, negativismos, bajo rendimiento académico, entre otros, lo que supone una pérdida de autoridad y de control por parte de los padres. Este tipo de problemáticas van en aumento. (Olmos, 2011)

Aunque es de gran importancia considerar la trascendencia de los estilos de crianza también es necesario mencionar que la cultura influye en estos y que genera variaciones en los mismos, Guerrero (2014) menciona que las características culturales influyen en la percepción que se tiene de la educación de los hijos, es así que los padres y madres o cuidadores asumen comportamientos heredados y que van de generación en generación y afectan o influyen en el proceso de socialización del niño o niña.

De igual manera, es preciso indicar que las prácticas de crianza evolucionan a través de los años, por ejemplo, hoy ya no es aceptable usar castigos físicos para educar como antes; además se encuentran diferencias marcadas entre las prácticas de crianza de padres de zonas rurales y urbanas, diferencias interfamiliares en la forma de criar a sus hijos, diferencias marcadas por factores específicos a nivel de los padres y adultos que rodean al niño. (Guerrero, 2014, p. 21)

Estas diferencias se dan por diferentes factores tanto ambientales, como sociales y culturales que dan paso a que unos padres adopten estilos y pautas de crianza diferentes a los de otros.

Entonces las prácticas y estilos de crianza se transforman en un arte donde se busca acompañar, cuidar y formar a los niñas y niños a través de la vida, pero usando herramientas adecuadas que permitan que este acompañamiento sea el mejor y más apropiado, considerando diferentes prácticas de comunicación asertiva, establecimiento de autoridad y expresión de afectos. (Guerrero, 2014)

Por ende con estas prácticas, los padres buscan orientar las conductas y acciones de sus hijos basados en los estilos de crianza que ellos conocen y que han transformado su personalidad, según Guerrero (2014):

De esta manera, las prácticas de crianza de los padres se convierten en variable importante que puede funcionar como predictora de la competencia social de sus hijos. Así, la crianza empieza por el establecimiento de vínculos afectivos y es, todo el tiempo, formación de vínculos que propenden a la construcción y reconstrucción de aprendizajes conscientes e inconscientes, los cuales resultan de las interacciones a lo largo de la vida (socialización) de los sujetos de crianza. Esto es, los niños, niñas y adolescentes, en una relación de doble vía, pues al mismo tiempo los puericultores (los adultos acompañantes en la crianza) están modificando su propio desarrollo. (p. 23)

Por lo anterior, es una característica de las pautas y estilos de crianza la influencia bidireccional entre generaciones, dado que transforman la percepción de las pautas de

crianza con las que se desarrollan los padres y como influyen los estilos de crianza aplicados a los hijos.

Se deben considerar entonces las dimensiones fundamentales de las prácticas de crianza, el apoyo y el control, que ayudan a los padres en este proceso de formación y educación de los hijos.

Estas dimensiones juegan un papel esencial en los estilos de crianza practicados por los padres y causan determinados modelos de educación, para Guerrero (2014):

Por un lado, el control está básicamente relacionado con el mandato parental, con la crianza restrictiva, controladora que se caracteriza por un estilo autocrático y afirmación del poder. Cabe señalar que esta dimensión está unida al uso frecuente de técnicas de castigo y al autoritarismo que los padres utilizan en la crianza de los hijos. En otros términos, el control, como técnica de disciplina para forzar la obediencia y sometimiento del niño a la voluntad parental. (p. 24)

Por otro lado, el apoyo, está vinculado con la comunicación que favorece el razonamiento, el afecto y la comprensión. Suele identificarse con bajos niveles de castigo físico, utilización del razonamiento por parte de ambos padres, buena comunicación y adecuada expresión de emociones durante las interacciones padre - hijo. Por ello, se hacen necesarios el afecto o el calor emocional, la sensibilidad y la mutua confianza para el buen funcionamiento de las relaciones entre padres e hijos, sobre todo para el desarrollo adaptativo del niño. (p. 24)

Teniendo en cuenta la postura de la autora, se puede decir, que el control es una dimensión particular del estilo de crianza autoritario cuando este sobrepasa la negociación

y la afinidad afectiva con los hijos, y que el apoyo es la base del estilo de crianza democrático que permite la equidad de opiniones y la negociación de padres e hijos para el mejor funcionamiento de las relaciones.

Según Ramírez (2005) considerando la posición de los autores Grolnick y Ryan, se clasifican las prácticas de crianza en tres dimensiones principales:

Técnicas de apoyo a la autonomía, se fundamentan en el grado en que los padres valoran y utilizan técnicas encaminadas a la solución de problemas: elección y participación en decisiones de modo independiente. En contraste con las técnicas de apoyo a la autonomía, están las técnicas directoriales, punitivas o controladoras.

(Ramírez, 2005; citado por Guerrero, 2014, pp. 24 - 25)

Técnicas de estructuración, consisten en proporcionar guías claras y consistentes, expectativas y reglas de conducta del niño. En el extremo opuesto están las técnicas no estructuradas o la ausencia total de reglas de conductas del niño. (Ramírez,

2005; citado por Guerrero, 2014, p. 25)

Técnicas de implicación, o grado en que los padres están interesados y toman parte en las actividades de la vida del niño. Reflejan la dedicación y la atención positiva de los padres en el proceso de crianza del niño y facilitan tanto la identificación como la internalización de valores sociales. En el otro extremo opuesto, se sitúan los padres no involucrados ni interesados en las actividades de la vida del niño.

(Ramírez, 2005; citado por Guerrero, 2014, p. 25)

Se deben considerar estas dimensiones al evaluar los tipos de crianza que se presentan, dado que de ellas dependerá el proceso de desarrollo y formación de los niños y

niñas, a través de diferentes contextos culturales se evidencia un estilo de crianza más persistente, es el caso de las familias en condición de vulnerabilidad que al no contar con las herramientas adecuadas descuidan ciertas acciones relevantes.

Marco teórico

Enfoque Cognitivo Conductual

Como sustento teórico se trabaja el enfoque cognitivo conductual toda vez que permite una amplia gama de aplicación en relación con las etapas de la infancia y adolescencia en las cuales se centra el proyecto a desarrollar, la selección se realiza considerando el contexto y las facilidades que permite el enfoque, para Fernández, García y Crespo (2012):

Este enfoque une conocimientos de teorías como la del aprendizaje con el procesamiento de la información y trata de explicar cómo cada persona procesa el conocimiento y como esto es fundamental para entender cómo se aprenden determinadas conductas durante la infancia y la adolescencia, sostiene que antes de emitir una respuesta emocional o conductual perciben, interpretan, evalúan y asignan significado al estímulo. (pp. 32 - 33)

La terapia cognitivo conductual ha tenido una evolución, aunque actualmente no existe una teoría unificada como se evidencia posteriormente en los fundamentos teóricos en los que tiene base, pero si un objetivo unificado que es el cambio de conductas, pensamientos y respuestas desadaptativas del ser humano.

Este proceso evolutivo ha sido definido o dividido en tres generaciones, la primera generación consiste en la extrapolación de los principios del aprendizaje en el ámbito

clínico a través de estudios de efectividad y control experimental, es aquí donde se da la terapia, surge en Sudáfrica con Wolpe y su teoría de la desensibilización sistemática, la segunda generación surge en los años 70 la cual desarrolla un interés por lo cognitivo y social, se caracteriza por un análisis conductual aplicado conductismo mediacional e intervenciones interdisciplinarias, junto con el desarrollo del aprendizaje social expuesto por Bandura, y por último la tercera generación la cual se desarrolla actualmente, cuya base epistemológica es el constructivismo. (Fernández, García y Crespo, 2012).

Los elementos teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo conductual basan sus cimientos en las teorías conductuales y las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje, según Fernández, García y Crespo (2012):

Los fundamentos teóricos conductuales que sirvieron de base para el desarrollo de la TCC fueron: a) la reflexología y las leyes de condicionamiento clásico, b) el conexionismo de Thorndike, c) el conductismo de Watson y los posteriores desarrollos neoconductistas de Hull, Guthrie, Mowrer y Tolman, y, por último, d) la contribución de Skinner y el análisis experimental de la conducta. (p. 34).

Esto quiere decir, que el desarrollo del enfoque cognitivo conductual considera diferentes perspectivas y teorías sobre la conducta en el ser humano, considerando las posiciones de los autores a lo largo de la historia iniciando con la reflexología rusa a comienzos de siglo.

Las técnicas orientadas en este enfoque han recibido en las últimas décadas mayor evidencia empírica y experimental en relación con la eficacia frente al tratamiento e intervención en diferentes problemas y trastornos psicológicos. Estas técnicas, permiten la intervención en ámbitos multidisciplinarios, lo que ofrece la posibilidad de aplicación en

grupo, en tiempo limitado y generando beneficios, también atendiendo necesidades sociales en distintas áreas.

Técnicas cognitivas y Conductuales. Según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), las siguientes técnicas son relevantes para la intervención en niños desde los 3 a jóvenes.

Técnicas de habilidades de afrontamiento. Entrenamiento en autoinstrucciones (EA), es una técnica cognitivo conductual cuyo objetivo fundamental es el incremento de habilidades de afrontamiento, el entrenamiento en autoinstrucciones fue (EA) fue desarrollado por Meichenbaum, su objetivo es instaurar o modificar el dialogo interno de la persona, cuando lo que se dice a si mismo interfiere con el desarrollo de una tarea específica o dificulta abordar adecuadamente una situación, está comprendida dentro de las técnicas habilidades de afrontamiento cuyo fin es el aumento de las mismas. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Para Ruiz, Díaz y Villalobos (2012) el objetivo de este entrenamiento es enseñar a pensar y planificar antes de actuar, favoreciendo la autorregulación de la conducta. Estas estrategias encuadran como habilidades metacognitivas, es decir, no son estrategias dirigidas a resolver problemas sino a facilitar el acceso a habilidades necesarias para resolverlos, como lo son el aprendizaje y memoria, el pensamiento, la atención y la flexibilidad cognitiva.

Sus fundamentos teóricos tienen origen en tres fuentes, primero el desarrollo de trabajos sobre deficiencias infantiles en mediación, producción y comprensión, el segundo las aportaciones teóricas de Luria en 1961 y de Vygotsky en 1972 sobre la interiorización del lenguaje y su papel en el control de la conducta, y tercero la teoría del aprendizaje social. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

El procedimiento de aplicación, antes de dar inicio se debe evaluar el tipo de dialogo interno que lleva la persona durante el desarrollo de una tarea. En el caso de los niños suele comenzarse por el aprendizaje de instrucciones concretas relacionadas a una actividad específica para después pasar a un entrenamiento de autoinstrucciones. Un programa típico de autoinstrucciones incluye los siguientes aspectos: la identificación de la situación problemática, centrar la atención sobre el problema, reglas específicas sobre las contingencias y la forma de encauzar la situación hacia la solución, qué hacer con los errores cometidos, autoevaluación y el auto refuerzo. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Técnicas Operantes para el incremento y mantenimiento de conductas.

Reforzamiento positivo, se habla de reforzamiento positivo cuando se incrementa una conducta ante la presentación de un estímulo agradable o gratificante en consecuencia de ella, está relacionado con la recompensa. Para aplicar el reforzamiento es necesario que la conducta que lo precede incremente, y el estímulo se da en función a quien lo recibe. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012) en los reforzadores positivos existen diferentes tipos, agrupados según ciertas características, los siguientes son los más importantes los reforzadores primarios o incondicionados, reforzadores secundarios o condicionados y reforzadores condicionados generalizados, reforzadores tangibles, reforzadores sociales, las actividades reforzantes y el principio de Premack.

La implementación de los reforzadores puede darse a través de los programas de reforzamiento que son las reglas que nos indican cómo fomentar, incrementar y mantener una conducta, y existen dos tipos el primero es el reforzamiento continuo el cual implica que se debe presentar el reforzador cada vez que se realice la conducta que es objetivo y el

segundo el reforzamiento intermitente que implica presentar el reforzador en relación con la presentación de la conducta, pero no en todas las ocasiones. Este puede darse a mediante dos tipos de programa los programas de razón y programas de intervalo. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Técnicas de modelado y entrenamiento en habilidades sociales. Técnicas de modelado, son técnicas cognitivo-conductuales que parten de los principios teóricos del aprendizaje desarrollados por Bandura, recalando la relevancia en los procesos de imitación como lo mencionan Miller y Dollard. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Para las autoras Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), Bandura desarrolla el aprendizaje observacional o vicario que nos indica cómo se desarrolla el aprendizaje en los seres humanos, y que las conductas ya sean operantes o respondientes se aprenden, mantienen o eliminan a través de la observación, también menciona el reforzamiento vicario y su función.

Para Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), los conceptos desarrollados por Bandura, en los cuales el aprendizaje vicario no requiere necesariamente de la exposición directa, también puede ocurrir a través de la comunicación con medios simbólicos como la imaginación o la transmisión oral o escrita; cabe mencionar que en el aprendizaje observacional, los procesos básicos involucrados son la atención, la retención, la reproducción y la motivación.

La técnica de modelado cumple con unas funciones dentro de la implantación y desarrollo de comportamientos, las cinco principales son aprender nuevas conductas, promover e inhibir la realización de conductas en función de las consecuencias para el

modelo, incitar conductas, motivar y modificar la valencia emocional. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Existen diferentes tipos de modelado y de cómo llevarlos a cabo, profundizaremos en el modelado simbólico, en este caso como explican Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), el modelo se presenta en soporte audiovisual, escrito, en imaginación o mediante transmisión oral, actividades como personajes expuestos en la películas, cuentos, mitos, o comportamientos expresados en algún medio de comunicación son procedimientos de modelado simbólico que se presentan en el diario vivir, que modifican o promueven patrones de conducta; la técnica más utilizada y relevante del modelado simbólico es el modelado encubierto, en la cual e presenta componentes de la conducta a modelar.

Desensibilización sistemática y técnicas de relajación. Entrenamiento en relajación progresiva, esta técnica fue desarrollada originalmente por Edmund Jacobson, quien comprobó que a través de la distensión y tensión de ciertos músculos y la percepción de las sensaciones se eliminan las tensiones y se índice la relajación; aunque la técnica original desarrolla más de sesenta ejercicios y se da en un lapso de meses, en la actualidad esta técnica es más breve en entrenamiento y ejercicios. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Para Ruiz, Díaz y Villalobos (2012) uno de los procedimientos adaptados más usados y que descende del desarrollado por Jacobson es el de Bernstein y Borkovec, consiste en una práctica inicial con 16 grupos musculares en una duración de 30 a 40 minutos, y posteriormente pasar a 4 grupos musculares y finalmente a un ejercicio que implique todo el cuerpo.

El objetivo principal del entrenamiento en relajación progresiva (RP) es reducir la activación a través de la disminución de la tensión muscular, lo cual se logra mediante el siguiente procedimiento:

Consiste en tensar y destensar los diferentes grupos musculares tomando conciencia de las sensaciones que se producen en cada situación. Durante la fase de tensión, la contracción del músculo debe notarse, facilitando así la percepción de las sensaciones asociadas a la tensión, a su vez la percepción de la tensión lleva a discriminar mejor y la respuesta de relajación subsiguiente, y a abundar en ella. En la fase de distensión no se debe de realizar ningún esfuerzo activo y simplemente consiste en permanecer pasivo experimentando el alargamiento muscular que se produce al soltar rápidamente toda la tensión. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012, p. 258)

Como se mencionó anteriormente, se trabaja inicialmente con 16 grupos musculares y se realiza la transición a 4 zonas musculares, los cuales se consideran a continuación:

Tabla 1

<i>Grupos musculares</i>
1. Mano y antebrazo dominantes
2. Brazo dominante
3. Mano y antebrazo no dominantes
4. Brazo no dominante
5. Frente
6. Ojos y nariz
7. Boca
8. Cuello y garganta
9. Pecho, hombros y parte superior de la espalda
10. Región abdominal o estomacal
11. Muslo dominante
12. Pantorrilla dominante

13. Pie dominante
14. Muslo no dominante
15. Pantorrilla no dominante
16. Pie no dominante
<i>Nota.</i> Datos tomados del Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales (2012).

Tabla 2

<i>Zonas musculares</i>
1. Los brazos y manos dominantes y no dominantes.
2. Tronco.
3. Cara y cuello.
4. Piernas y pies dominantes y no dominantes.
<i>Nota.</i> Datos tomados del Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales (2012).

Existen algunas recomendaciones para la práctica de la de la relajación progresiva que se deben tener en cuenta para mayor efectividad, se debe seguir una secuencia, realizar un breve repaso mental de cada grupo muscular para no olvidar el trabajo de ninguno, la duración de la tensión muscular aproximada de 4 segundos, no tensar con demasiada fuerza, al relajar se debe soltar de forma repentina el musculo, concentración y autoexploración. (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Ciclo vital y desarrollo en niños, niñas y adolescentes

Paladino (2008) menciona, que los procesos de cambio psicológico que ocurren en el ser humanos a través de su vida implican un análisis para su abordaje, se debe considerar la temporalidad donde los cambios son más representativos y relevantes, es allí donde surgen conceptos tales como etapas, estadios, fases, posiciones, períodos entre otros; dándose un cambio en las estructuras mentales.

Los cambios dentro del ciclo vital ya sean cognitivos, biológicos, de aprendizaje, de necesidades, sociales, evolutivos o culturales no son sencillos e implican la intervención de múltiples factores, que han sido definidos a través de la historia, considerando diferentes perspectivas (Lupón, Torrens y Quevedo, 2012).

Teorías del desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo hace referencia a los cambios y transformaciones que se dan en el pensamiento a través de la vida, específicamente en el periodo de desarrollo, motivo por el cual aumentan las habilidades y conocimientos en diferentes aspectos. (Tomás y Almenara, 2007, p. 2).

Para este momento se tendrán en cuenta dos de las teorías más relevantes entorno al desarrollo, la teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y de Lev Vygotsky.

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. El autor suizo Piaget influyo en la forma en que se considera el desarrollo en la infancia, no limitado al proceso de que los niños eran transformados por el ambiente, sino que construyen una interpretación del mundo de acuerdo con una lógica y a su interacción con el mismo, el objetivo de su investigación no estaba centrado a lo que el niño en cierta etapa conoce, sino en cómo concibe los problemas y sus soluciones; se contextualiza el desarrollo como cambio de conocimientos y organización de ciertas estructuras para tal fin, el desarrollo cognoscitivo dispone de una serie de cambios en la forma de razonar, por lo que sugiere una serie de etapas (Tomás y Almenara, 2007).

Es esencial profundizar en estas etapas propuestas para comprender el desarrollo cognitivo. Según Tomás y Almenara (2007):

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales, cada una de las cuales representa la transición a una más compleja y abstracta de conocer. (p. 2)

Estas etapas son inclusivas jerárquicamente, es decir, integran las estructuras características de la etapa anterior a la siguiente de forma gradual y no retroceden, considerando los principios de desarrollo. Tomás y Almenara (2007) describen la organización y adaptación como principios básicos y llamadas funciones invariables, la asimilación y acomodación descrita por Piaget como la forma de adaptación al medio y los mecanismos de desarrollo donde intervienen los factores de maduración, experiencia, transmisión social y equilibrio como cambio en la estructura cognoscitiva.

En este espacio se realizará un análisis de las etapas que se dan en la teoría expuesta, para esto se deben considerar cuatro características de los estados piagetianos, Tomás y Almenara (2007) consideran primero que las etapas consideran un orden fijo que no varía, aunque se presenten variaciones en la edad por la individualidad del ritmo de cada persona. Segundo se considera que se presentan cambios abruptos en el pensamiento periodos breves, lo que permite la generación de estructuras cognitivas nuevas. Tercero, las fases son jerárquicas y se integran las estructuras a la siguiente etapa, por último, la transición que se da entre etapas es gradual y paulatina.

Teniendo en cuenta lo anterior se consideran entonces las siguientes etapas del desarrollo según la teoría de Piaget:

Primero el estadio sensoriomotor, Tomás y Almenara (2007) indican que es en esta

etapa donde el niño se relaciona con su entorno a través del uso de sus sentidos, se presenta entre en nacimiento a los dos años, es allí donde se desarrollan unas competencias básicas adquiridas entre las que están el sentido de la realidad mentalmente, en esta etapa también se concibe la permanencia de los objetos y se dan las conductas intencionales, se desarrollan también dos actividades de gran relevancia el juego y la imitación.

Dentro del estadio sensoriomotor se desarrollan seis subestadios, el primer subestadio ejercitación de reflejos de 0 a 1 mes, el segundo subestadio reacciones circulares primarias de 1 a 4 meses, tercer subestadio reacciones circulares secundarias de 4 a 10 meses, cuarto subestadio coordinación de esquemas secundarios de 10 a 12 meses, quinto subestadio reacciones circulares terciarias de 12 a 18 meses y el sexto subestadio comienzo del pensamiento de los 18 a 24 meses, que forman las competencias básicas para esta fase las cuales son: las conducta orientadas a metas y la permanecía de los objetos. (Tomás y Almenara, 2007)

Segundo el estadio preoperacional, para Tomás y Almenara (2007), la capacidad de pensar en personas, objetos o hechos marcan el inicio de esta fase, esta etapa se da entre los 2 a los 7 años, aumenta la habilidad para usar símbolos para representar el mundo que lo rodea, en esta etapa existen algunos limitantes dados por la dificultad del niño de desarrollar algunas operaciones lógicas.

Los progresos cognoscitivos más relevantes de esta etapa son el pensamiento representacional que consiste en la capacidad de emplear símbolos para representar el ambiente usando palabras para referirse a los objetos aunque estos no estén presentes, a este proceso se le denomina también funcionamiento semiótico siendo una de las primeras

formas de este la imitación diferida; el desarrollo de este tipo de pensamiento permite la adquisición del lenguaje. Se da también, el juego simbólico que consiste en la inspiración en hechos reales pero integrando elementos de fantasía. (Tomás y Almenara, 2007)

El siguiente progreso cognitivo de esta etapa son los conceptos numéricos, el uso de números como herramienta del pensamiento, aparecen algunos de los principios básicos en esta etapa como el conteo, aunque con errores como la omisión de números o el conteo de grandes grupos de objetos desorganizados, por último, las teorías intuitivas que se presenta sobre fenómenos naturales, Piaget entrevisto a niños en estas edades para averiguar de qué forma explicaban algunos hechos de la naturaleza, descubrió que los conceptos del mundo se caracterizan por el animismo, es decir, no se distingue entre seres animados de objetos inanimados, dando características humanas a estos últimos, dando un calificativo intuitivo a la etapa. (Tomás y Almenara, 2007)

Tercero el estadio de las operaciones concretas, según Tomás y Almenara (2007), esta etapa se da entre los 7 a los 11 años, está caracterizada por el uso de la lógica y las operaciones mentales; permite el abordaje de los problemas de forma sistematizada, a su vez el pensamiento es más rígido y flexible, es decir, se comprende que las operaciones pueden invertirse al igual que las acciones, y también puede fijar su atención en varias características del mismo estímulo.

En esta etapa el niño organiza e interpreta el mundo a través de tres tipos de esquemas u operaciones mentales, según Tomás y Almenara (2007) el primer esquema es la seriación que se define como la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica, se considera importante para comprender los conceptos de número, de tiempo y medición. El

segundo esquema es la clasificación, aprenden a organizar objetos de acuerdo con similitudes y pueden establecer relaciones de pertenencia entre objetos y conjuntos, este esquema posee tres contenidos básicos la clasificación simple, clasificación múltiple y la inclusión de clases.

El último esquema es la conservación considerado como la capacidad de entender que un objeto permanece igual, a pesar de que existan cambios físicos, este esquema caracteriza el estadio, en esta etapa los niños hacen uso de dos operaciones mentales básicas para realizar tareas de conservación las cuales son la negación y la compensación e identidad. (Tomás y Almenara, 2007)

Cuarto y último, el estadio de las operaciones formales, según Tomás y Almenara (2007), esta etapa se da de los 11 a 12 años en adelante, comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal, se cuenta con herramientas cognoscitivas que permiten la resolución de diferentes problemas, se organizan en un sistema complejo de lógica e ideas abstractas para las operaciones mentales que surgieron con anterioridad.

Se da el pensamiento de transición, se piensa en objetos o sucesos con los que no se mantuvo contacto o que no sucedieron, esta capacidad de pensamiento reflexivo tiene unas características fundamentales la lógica proposicional, el razonamiento científico, razonamiento combinatorio y razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones. La lógica proposicional, siendo la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas. (Tomás y Almenara, 2007)

El razonamiento científico como se aprende a utilizar la lógica se empieza a analizar los problemas de forma más estructurada, implementando el pensamiento que

Piaget denomina hipotético deductivo que es la capacidad de generar y probar hipótesis de forma lógica y sistematizada. El razonamiento combinatorio siendo este la capacidad de pensar en causas múltiples, y como última característica, el razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones siendo la capacidad de analizar y deducir de acuerdo con una forma sistemática organizada frente a una premisa. (Tomás y Almenara, 2007)

Teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky. Para Tomás y Almenara (2007) la teoría de Vygotsky considera que el desarrollo no se da únicamente por factores innatos, sino que estos factores de cambio del pensamiento son producto de la interacción social y cultural, además de la influencia del momento histórico donde se encuentre el niño, es decir, se da una transformación de habilidades innatas en funciones mentales superiores por medio de la interacción con otros.

Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar en su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. (Tomás y Almenara, 2007, p. 20)

Vygotsky considera cinco principios fundamentales explicados a continuación:

Las funciones mentales, en este principio existen dos tipos de funciones mentales, las inferiores que son innatas o dadas genéticamente, en este caso el comportamiento está condicionado por lo que podemos hacer y es limitado; y las funciones superiores que se desarrollan y adquieren por medio de la interacción social y se adquiere conciencia, considerando la sociedad en la que el individuo se encuentre, donde estas funciones son medidas culturalmente, además el comportamiento está abierto a más posibilidades. (Tomás y Almenara, 2007)

El segundo principio fundamental según Tomás y Almenara (2007), es el de las habilidades psicológicas, dentro de las funciones mentales superiores se desarrollan las habilidades psicológicas que se dan en dos momentos uno en el ámbito social (Interpsicológico) y otro en el individual (Intrapsicológico), este primer paso es el concepto conocido como interiorización o internalización, es decir, representaciones internas de acciones externas.

Herramientas del pensamiento, este principio es definido por Vygotsky como el desarrollo cognoscitivo en relación con cambios cualitativos del pensamiento, a partir de herramientas técnicas y psicológicas que usa el niño para interpretar su entorno, estas se transmiten a través de las interacciones y a su vez generan un moldeamiento. (Tomás y Almenara, 2007)

El cuarto principio es el lenguaje y desarrollo, según Tomás y Almenara (2007) para Vygotsky el lenguaje es una herramienta psicológica y distingue tres etapas en su uso la etapa social caracterizada por el uso del lenguaje para comunicarse, en esta etapa el pensamiento y el lenguaje son funciones independientes; la etapa egocéntrica, en esta etapa se usa el habla para regular la conducta y el pensamiento, se generan auto verbalizaciones en el niño, desarrollando la función intelectual y comunicativa y la etapa del habla interna, en esta etapa internalizan el habla egocéntrica y por el habla interna empiezan a dirigir su conducta y pensamientos, reflexionando sobre problemas y acciones.

Por último, se considera la zona del desarrollo proximal, esta zona hace referencia a las funciones que están en proceso de desarrollo, pero no totalmente, es decir, lo que puede hacer el niño solo y lo que puede hacer con apoyo de otros. (Tomás y Almenara, 2007)

Psicología del Desarrollo

Se enfoca en el estudio de los procesos de cambio y de estabilidad de los niños, este estudio científico busca comprender los cambios que se dan en el ciclo vital desde el nacimiento hasta la adolescencia, y de las características que perduran en el tiempo. Se estudian dos tipos de cambio el cuantitativo y el cualitativo, el cuantitativo relacionado con las cantidades y números y continuo a través de la infancia; y el cambio cualitativo está relacionado con tipo, estructura y organización y discontinuo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

El proceso de este tipo de estudios se dio de forma precursora con las biografías del bebé que registraban el desarrollo temprano, fue Darwin el primero en mencionar la relevancia del desarrollo en el comportamiento infantil, considerando el desarrollo cognitivo, sensorial y emocional en un estudio con su hijo; es entonces hacia finales del siglo XIX que se dan los avances más grandes para el estudio científico del desarrollo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Este estudio y sus inicios empiezan a considerar la importancia naturaleza y la crianza, es decir, características innatas e influencias externas en el proceso de desarrollo de la infancia a la adolescencia aunque a adolescencia se consideró propia del proceso de desarrollo de forma posterior, y a su vez consideran los avances que ocurren, de manera normal, en las distintas edades, es importante mencionar que la ciencia del desarrollo ha sido interdisciplinaria ya que se considera en diferentes disciplinas. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

En la actualidad los estudios de desarrollo infantil es una parte amplia del estudio del desarrollo humano, considerando todo el ciclo de vida desde el nacimiento hasta la muerte, considerando aspectos incluidos los de la crianza y su influencia en este proceso. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Es por estos estudios que se dan parámetros, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), “Los procesos de cambio y estabilidad que estudian los científicos del desarrollo ocurren en tres dominios o aspectos del self y a lo largo de los cinco periodos que van de la etapa prenatal a la adolescencia. (p. 10)

Se distinguen entonces tres dominios del desarrollo como fines de estudio, el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial, que se relacionan entre sí. El desarrollo físico se caracteriza por el crecimiento de cuerpo y sistema nervioso (cerebro) que permite el entrenamiento y desarrollo de habilidades motoras y capacidades sensoriales y de esta forma este dominio influye en otros. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

El desarrollo cognitivo se caracteriza por el cambio, transformación y estabilidad de las capacidades y procesos mentales como el lenguaje, el pensamiento, el aprendizaje y la memoria, entre otros; estos avances y cambios guardan relación con el crecimiento físico, y a su vez el desarrollo emocional y social del individuo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Por último, el desarrollo psicosocial está compuesto por los cambios y la estabilidad en áreas como la personalidad, las relaciones interpersonales y las emociones, este dominio

puede afectar e incluir en el funcionamiento físico y cognitivo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Aunque no se define el periodo como un lapso en el que ocurren un determinado cambio o transformación, característico y detallado del desarrollo, este concepto es una construcción social dada en el contexto y época para describir ciertos procesos, y que es aceptada por la sociedad. El concepto de infancia o el de adolescencia pueden tomar diferentes concepciones considerando la cultura donde se analice, este puede variar, cabe mencionar que el concepto de adolescencia por ejemplo es relativamente nuevo. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Por lo anterior considerando que estas divisiones y consideraciones por edad pueden ser arbitrarias y solo aproximaciones, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009):

Aunque existen diferencias individuales en la manera en que los niños lidian con los sucesos y temas característicos de cada periodo, los científicos del desarrollo sugieren que deben satisfacerse ciertas necesidades básicas y dominarse determinadas tareas para que ocurra el desarrollo normal. (p. 11)

Estos periodos por edad que se consideran en la psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia son el periodo prenatal que va desde la concepción al nacimiento, lactancia y primera infancia desde el nacimiento a 3 años, la segunda infancia de los 3 a 6 años, la tercera infancia de los 6 a 11 años y adolescencia de 11 a aproximadamente 20 años. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009)

El período prenatal se caracteriza por la concepción, la dotación genética, la formación de órganos y el crecimiento físico dentro del ciclo vital más grande dentro del

desarrollo físico, en el desarrollo cognitivo se inician las capacidades de recordar, aprender y responder a estímulos y el desarrollo psicosocial se da en relación con la madre. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009)

La lactancia y la primera infancia, es un periodo caracterizado por grandes cambios, en cuanto al desarrollo físico se dan transformaciones en los sentidos y sistemas orgánicos, aumento del cerebro y aumento de habilidades motoras, para el desarrollo cognitivo se dan capacidades para aprender y recordar, el uso de símbolos y comprensión y uso del lenguaje, por último el desarrollo psicosocial se caracteriza por el apego, desarrollo de autoconciencia, mayor autonomía e interés por los pares o iguales. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009)

La segunda infancia comprende cambios relevantes en el desarrollo psicosocial como lo son el desarrollo del autoconcepto y el reconocimiento de emociones más complejas, construcción de la autoestima, se aumenta la independencia y el autocontrol, se da la concepción de la identidad de género y cobra gran relevancia el juego con componentes más creativos; el desarrollo cognitivo se caracteriza por el pensamiento egocéntrico, mejoramiento en la memoria, se desarrollan algunas ideas ilógicas sobre el mundo y se adquieren experiencias, por último el desarrollo físico se da un continuo crecimiento, disminuye el apetito y aparece la lateralización. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009)

La tercera infancia se caracteriza por un desarrollo físico más lento pero aumenta la fortaleza, el desarrollo cognitivo es más amplio aumentan las habilidades de memoria y lenguaje, la formación escolar aumenta las ganancias cognitivas y se disminuye el egocentrismo, en cuanto al desarrollo psicosocial el autoconcepto es más complejo y afecta

la autoestima, la correlación con los padres refleja cambios y los pares o iguales se vuelven más centrales en su atención. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009)

Por último, la adolescencia es en este periodo donde el desarrollo físico está marcado por cambios rápidos y profundos, la maduración reproductiva y los riesgos de salud se dan por conductas. El desarrollo cognitivo permite el pensamiento abstracto y razonamiento científico, se dan algunos pensamientos inmaduros en relación con actitud y comportamiento y se da un enfoque en la educación vocacional, y el desarrollo psicosocial se caracteriza por la búsqueda de identidad, la influencia negativa o positiva del grupo de iguales y las relaciones con los padres.

Marco conceptual

Dentro del proceso de análisis de las diferentes posiciones teóricas frente a los estilos de crianza y las acciones más importantes dentro del proceso de formación de niños, niñas y adolescentes, surgen varios conceptos que cobran gran importancia dentro de este tema como lo son el trabajo del autoconcepto, el autoconocimiento, la autonomía, la autoestima y el desarrollo de la conducta prosocial, estos constructos permiten la socialización de la infancia y fomentan prácticas de crianza efectivas, promoviendo el desarrollo de distintas competencias.

Autoconocimiento

Se concibe al autoconocimiento como la raíz de cualquier conocimiento, dado que la motivación que mueve al ser humano debería estar dado por trabajar su pensamiento, es el autoconocimiento un tema transversal y radical que permite aprendizajes significativos a partir del conocimiento y el ser mejor. (Gascón, 2004)

Es por este motivo que para Gascón (2004), la transformación no se basa en la investigación, la innovación o la educación, sino en la conciencia de nuestros pensamientos, de ser autocríticos y de llegar a la autotransformación, y el eje de este proceso es el autoconocimiento o autoconciencia de sí mismo.

Epistémicamente hablando, el autoconocimiento debe ser un proceso de aprendizaje básico y continuo respecto al del resto de los aprendizajes posibles, precisamente por tratar al sujeto que conoce como objeto de sí mismo. ¿Acaso no es previa la cámara a la fotografía, el molde al adobe, el pintor al mural? Desde estas líneas quisiera proponer reflexionar sobre el papel de los profesores y la responsabilidad social de este aprendizaje que repercute indirectamente en todo comportamiento cotidiano y profesional. (Gascón, 2004, p. 14)

Lo anterior no indica que la base de cualquier conocimiento que se busque adquirir en la vida debe llegar de forma posterior al conocimiento que tenemos de nosotros mismos.

Para Gascón (2004), existe una conceptualización del autoconocimiento que definen de forma general la importancia de este, definido como una necesidad esencial poco satisfecha que genera dificultad de aprendizaje aun mayor, que supone grandes consecuencias para la formación personal y social, un aprendizaje básico, una competencia silenciosa que ni se demanda ni se relaciona con preparación alguna y de suma importancia, un aprendizaje que debe ser universal, una tendencia natural de los seres humano, un factor que permite la madurez personal y social y considerado un objeto de investigación.

El autoconocimiento permite el desarrollo de ciertas capacidades o que se dan en asociación a este como causas o consecuencias, tales como, pérdida de egocentrismo,

incremento en la posibilidad de superar prejuicios, construcción del propio conocimiento, flexibilidad comprensiva y empatía, mejor reconocimiento del ego propio y ajeno, capacidad de razonamiento más compleja y consciente, mejoramiento en autoeducación de la razón, mejor comprensión del sentido de la vida y la muerte, serenidad, compasión, interiorización, incremento de la madurez personal y posible incremento de autoconciencia y de motivación. (Gascón, 2004)

Existen también causas del mal aprendizaje del autoconocimiento en los seres humanos, para Gascón (2004), algunas de ellas radican entorno a causas tradicionales o históricas, dadas por la influencia de los contextos sociales; causas de comprensión y planteamiento erróneos que se presenta por el desligamiento de la importancia de este, y causas conceptuales que se presenta por el uso inadecuado del concepto para representar otras acciones de análisis personal.

Una de las definiciones o construcciones más cercanas a lo que implica el autoconocimiento, según Gascón (2014) es:

El autoconcepto hace referencia a una conceptualización de sí, a una representación de la propia imagen o, incluso, a una inducción marcadamente emotiva de la misma, en función de la cual se estima la propia valía. Podría responder bien a la pregunta ¿Cómo soy?, condicionada por un relativo ¿Cuánto soy? En cambio, por autoconocimiento nos referiremos a la paulatina experiencia y transformación evolutiva desde una capacidad natural, poco atendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento o la experiencia del yo esencial, desde la pregunta ¿Quién soy yo?, justificada y estimulada por un ¿Para qué soy? (p. 25)

El autoconocimiento genera satisfacción genera un bienestar mental y un mejoramiento de la salud psicológica de los individuos.

Autoconcepto

El Autoconcepto se podría decir que es uno de los tres componentes esenciales del self que significa personalidad integral, en conjunto con la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. (Pienda, Pérez, Pumariiega y García, 1997)

El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). (Pienda, Pérez, Pumariiega y García, 1997, p. 272)

Esto quiere decir, que el autoconcepto es una formación de diferentes fuentes de información y valores.

Para autores como Gardner este concepto también cobra un importancia en la teoría de las inteligencias múltiples que desarrolla en donde conocerse y analizarse forma parte de la inteligencia interpersonal. Desde la perspectiva de Gallagher y Lehtinen se comparte la posición de que el autoconcepto forma parte de la enseñanza y el aprendizaje, ya que este se considera de gran relevancia en estos procesos. (Pienda, Pérez, Pumariiega y García, 1997)

Según Pienda, Pérez, Pumariiega y García (1997), al considerar el concepto que desarrolla Purkey sobre el significado de autoconcepto definido como “Un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”(p. 273). En este sentido son las percepciones que desarrolla una persona sobre sí mismo por medio de la interpretación del ambiente donde se desarrollan las personas y las experiencias vividas.

El autoconcepto posee aspectos descriptivos y valorativos en sus diferentes definiciones, y a su vez se asignan cualidades tales como el dinamismo, organización interna de la información recibida del ambiente y también, permite de ese modo guiar el comportamiento de la persona. (Pienda, Pérez, Pumariiega y García, 1997)

El autoconcepto está compuesto por una serie de dimensiones, la dimensión conceptual del autoconcepto únicamente con el fin de realzar los aspectos más relevantes del mismo. En ella se aprecia una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen). A su vez, la autoimagen que cada uno construimos se encuentra formada tanto por feedback respecto a nosotros como individuos como por información derivada de los roles que desempeñamos en nuestra interacción social. (Pienda, Pérez, Pumariiega y García, 1997, p. 273)

Por lo anterior existe una relación relevante entre el autoconcepto y la autoestima, cuando este es el ideal y el mejor trabajado dentro de la personas.

Autonomía

Para definir la autonomía hay que considerar dos parámetros, normalmente las definiciones de autonomía están centradas en la autonomía personal, pero también es de suma importancia la autonomía relacional por lo tanto se consideraran ambos tipos.

Para Álvarez (2015), la concepción de la autonomía es considerada en varias corrientes filosóficas dada la importancia de los valores que en esta se dan, y esta se define como la capacidad de las personas para actuar y hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de esas decisiones, este concepto tiene a su vez unos rasgos fundamentales:

La autonomía es una capacidad de las personas y, como tal, admite desarrollos variados que pueden condicionar fuertemente su ejercicio. esto hace que sea tan difícil afirmar de alguien que no tiene, en absoluto, autonomía, como afirmar que tiene una autonomía máxima. Tener más o menos autonomía depende de una serie de factores, de condiciones internas y externas al sujeto. (Álvarez, 2015, p. 16)

Por lo anterior las condiciones para adquirir conductas autónomas sobre las diversas acciones comprenden una serie de factores e influencias.

La concepción del autonomía para Álvarez (2015), requiere de las condiciones internas que se consideran para el concepto de autonomía son la racionalidad, la independencia (esta contiene unos aspectos alternos el contexto y las relaciones el cual profundizaremos a continuación), las opciones relevantes y por el último el contexto relacional.

En cuanto a la condición de independencia es importante considerar que esta según Álvarez (2015):

Es una condición interna en la medida en que se refiere a la aptitud del sujeto para distanciarse de influjos ajenos, de condicionamientos externos, de deseos y preferencias que no son las suyas. Esto no quiere decir que las preferencias no puedan configurarse fuera del sujeto sino que para considerarlas propias las tiene que haber querido y escogido para sí. La independencia es en este sentido la aptitud para decidir por una misma, para no dejar en manos de otras personas elecciones relevantes. Por otro lado, la independencia tiene un aspecto externo en la medida en que nos habla de la posición que el sujeto ocupa respecto de su entorno y del tipo de relación que tiene con las personas con las que interacciona. (pp. 16 - 17)

Por tal motivo se necesita considerar estos aspectos de la independencia ya que uno de ellos esta influenciado por el contexto en el que viven las personas y las relaciones que establecen, esto influenciara la construcción de capacidades.

Autoestima

La valoración que tenemos de nosotros mismos es esencial, ya que se da como una exigencia natural en los seres humanos el amor y la aceptación propia, este proceso basa su existencia en algunos fundamentos iniciando con la aceptación de quien se es, considerando las diversas características y esta aceptación se basa en las valoraciones mismas del sujeto. (Polaino-Lorente, 1999)

El proceso de aceptación y estima se da desde el nacimiento, dada en gran medida por la relaciones parentales y familiares. (Polaino-Lorente, 1999)

Varios son los autores que han clasificado los tipos de autoestima y las diferentes características que ellos componen, y en diferentes niveles, los modelos más relevantes han sido las propuestas de Hornstein y Ross. (SIAD, 2018)

Antes de profundizar en la clasificación de la autoestima, es importante considerar según lo expuesto por SIAD (2018), que:

La autoestima se encuentra de forma innata en cada individuo desde que nace y va sufriendo modificaciones a lo largo de nuestra vida a medida que nos desarrollamos. (párr. 2)

No siempre tenemos la misma autoestima, ya que cambia con la relación que vamos desarrollando con el mundo que nos rodea así como con la sociedad en la que vivimos. (párr. 3)

Por otro lado, la autoestima de una persona necesita ser “alimentada” de forma externa continuamente para que se desarrolle de forma adecuada desde etapas infantiles. (párr. 4)

La autoestima se clasifica en nueve niveles considerando las clasificaciones de Hornstein y Ross, los cinco primeros tipos de autoestima están basados en la clasificación desarrollada por Hornstein que va de lo estable a lo inestable, y los últimos tres considerando la clasificación designada por Ross. (SIAD, 2018)

Según SIAD (2018) la clasificación de Hornstein se compone de autoestima alta y estable, autoestima alta e inestable, autoestima estable y baja, autoestima inestable y baja y por último, autoestima inflada. En relación con lo anterior, la tipología establecida por Ross

considera tres niveles entre ellos autoestima derrumbada o baja, autoestima vulnerable o regular y autoestima fuerte o elevada. Es así como se establece:

De forma general existen tres tipos de autoestima que a su vez pueden tener diferentes subtipos. Por un lado, nos encontramos la autoestima alta que se divide en alta y estable y alta e inestable. Por otro lado, tenemos la autoestima media y la baja. Ésta última y al igual que la alta, se puede dividir en baja e inestable y en baja y estable. En algunas clasificaciones también se incorpora la autoestima de tipo inflada. (SIAD, 2018, párr. 32)

La autoestima considera diferentes factores y variables que ayudan en su construcción y modificación a través del ciclo de vida, las influencias externas, las relaciones interpersonales y diferentes acciones desde la infancia pueden aportar o afectar este concepto en la vida de las personas.

Una persona a lo largo de su vida puede presentar diferentes tipos de autoestima dependiendo de la situación a la que se esté enfrentando o las relaciones que tenga con las personas de su alrededor. Sin embargo desde mi punto de vista la base de tener una buena autoestima siempre la vamos a encontrar en la infancia. (SIAD, 2018, párr. 33)

Prosocialidad

En la historia de las ciencias sociales es hasta la década de los años setenta que se inicia un estudio de las conductas positivas, actualmente conductas prosociales, este tipo de conductas se dan por dos finalidades la primera es potenciar desde la infancia las conductas de solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, y la segunda es prevenir las conductas

antisociales. (Moñivas, 1996).

Por lo tanto, se considera que las conductas egoístas también son base de la interacción, definidas dentro del intercambio social y el costo beneficio, pero nos interesa el hecho de que existen factores que promueven la conducta prosocial frente a la solidaridad, la ayuda y la colaboración, y el dilema que se genera del egoísmo y el altruismo de las conductas. (Moñivas, 1996).

Según Moñivas (1996), la conducta prosocial es una forma de comportamiento moral compuesto de tres niveles sucesivos preconvencional, convencional y posconvencional; ha sido asociada con conductas tales como asistencia, cooperación, ayuda y la solidaridad, aunque se relaciona con varias de ellas, que pueden ser positivas o de intercambio social, tiene más afinidad con el altruismo, pero con este concepto hay un trasfondo relacionado a la motivación, es por tal efecto surge la siguiente definición:

La conducta prosocial es toda conducta social positiva con/sin motivación altruista (Gonzales y Martorell, 1995, p. 36).

Según Gallegos (2015) en cuanto a las teorías, las distintas posiciones hacen referencia a factores biológicos y etiológicos, factores situacionales, factores sociales, factores culturales, procesos cognitivos, procesos afectivos y motivacionales como la motivación intrínseca y las metas de aprendizaje y constructos complejos como inteligencia y personalidad.

Por lo anterior, la conducta prosocial puede ser abordada desde cuatro enfoques clásicos: el psicoanálisis, el cognitivo- evolutivo, el aprendizaje y la sociobiología. Siendo tres modelos teóricos los más representativos la teoría evolucionista, el enfoque cognitivo y las teorías del aprendizaje social. (Moñivas, 1996)

Para Moñivas (1996) teniendo en cuenta los propuesto por Schneider, propone tres tipos de orientaciones para explicar que mueve al ser humano a actuar prosocialmente las cuales son la orientación teórica, la orientación según la situación y la orientación según el tipo de tarea.

Los factores que facilitan la adquisición y desarrollo de la conducta prosocial en los seres humanos son la empatía, el juicio moral y las emociones positivas. (Gallegos, 2015).

Para Gallegos (2015) la conducta prosocial se puede lograr, pero considerando el grado de empatía que tiene la persona, ya que es la emoción con la que más se relaciona; considerando esta como una reacción emocional que se da forma congruente con el estado emocional del otro.

Según los autores Urquiza y Casullo (2006) para comprender esta conducta también deben tenerse en cuenta condiciones que la hacen diferente en cada persona como cultura, crianza y género. Teniendo en cuenta a Bandura por ejemplo, considera que los comportamientos prosociales son producto de un largo proceso de aprendizaje. Cabe mencionar que existen dos tipos de conducta prosocial puede ser reactiva, cuando hay una situación social que lo requiere y proactiva, más relacionada a las emociones positivas.

Resultados

Fase 1 Reconocimiento de necesidades – Diario de Campo

Ubicación e infraestructura

Los programas de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá se encuentran distribuidos por los municipios de la provincia del Gualivá. Los programas benefician a todos los feligreses de la Iglesia Católica de estos sectores, dando especial atención a las comunidades vulnerables como lo son: la población de alto riesgo (habitantes de calle y trabajadoras sexuales), la población de adulto mayor que se encuentra desprotegida en estos momentos de pandemia toda vez que son los que más han sido limitados en las interacciones sociales donde la entidad desarrolla parte de su labor, y por último la población con más trascendencia a nivel social que son las niñas, niños y adolescentes de familias en condición de vulnerabilidad. La infraestructura está estrictamente ligada a las parroquias de la Iglesia Católica dispuestas en cada municipio.

Voluntarios y agentes pastorales

Cada uno de los programas cuenta con alrededor de tres a cinco voluntarios denominados agentes pastorales, son ellos quienes gestionan las actividades, recursos y herramientas requeridas con los directivos de la Pastoral Caritativa y Social y con las entidades gubernamentales que apoyan el objetivo de cada programa y sus poblaciones.

Características de los beneficiarios

Los beneficiarios para lo que va corrido del año 2020, son alrededor de 1500 niñas, niños y jóvenes, entre los 3 a los 17 años, que integran proyectos como Siembra amor,

Siembra esperanza, Sembradores de Paz (Semilleros juveniles e infantiles), Grupos de Esperanza vida y las Pastorales Juveniles de cada municipio

Se considera también que dentro de las familias del programa Siembra amor, Siembra esperanza se tienen migrantes venezolanos los cuales han sido sumamente afectados en estos últimos meses dado la dificultad de atención y acceso a diferentes servicios.

Problemáticas Identificadas

Las problemáticas identificadas dentro de los proyectos de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá, según la información suministrada por el equipo psicosocial, los directivos encargados y los agentes pastorales (Personal voluntario o profesional encargado de guiar a los diferentes grupos), se da en los niños, niñas y jóvenes entorno a las relaciones de familia, la dificultad para asumir responsabilidades y los conflictos dentro de los sistemas familiares, además de las dificultad en la convivencia.

Fase 2 Diagnóstico – Diario de Campo

Observación directa

Se realizó un proceso de diagnóstico en dos partes, la primera parte se dio a través de una observación directa sin participación con los beneficiarios del proyecto, se dio a través de la interacción y acercamiento con el equipo psicosocial y directivos de la Pastoral Caritativa y Social de la Diócesis de Facatativá, compuesto por dos psicólogas, una trabajadora social especialista en educación y el presbítero encargado, incluyendo la información brindada por varios agentes pastorales.

En esta fase se pudo evidenciar que la mayor preocupación se presenta en las relaciones interpersonales que se dan en los sistemas familiares de las familias beneficiarias de los proyectos, que en los últimos meses han presentado a través de los seguimientos constantes requerimientos sobre cómo actuar con los niños, niñas y adolescentes, ya que factores como el encierro, la poca afectividad y comunicación en la que transcurrían previo a la pandemia les ha dificultado relacionarse y llevar una sana convivencia, lo que ha aumentado las discusiones y las constantes roces entre los miembros de las familias.

Observación participante

La segunda parte de la fase de diagnóstico se da a través de la observación participante, por medio de un acercamiento telefónico con cinco familias beneficiarias de la iniciativa Siembre amor, Siembra Esperanza, las familias indican las siguientes situaciones:

a). Los niños y niñas presentan constante episodios de estrés y ansiedad con el desarrollo de actividades escolares y las discusiones se presentan cuando los padres o cuidadores tienen dificultades para apoyar estas actividades académicas, por lo que se presenta frustración tanto en padres como en niños y niñas. Esto se da mayormente en niños de etapa preescolar y primaria es decir, entre los 5 a los 13 años aproximadamente.

b). Las habilidades comunicativas son limitadas, dado que el tiempo compartido y las interacciones antes del aislamiento era mínimo el diálogo es poco asertivo y efectivo, por lo que compartir el tiempo en familia se volvió un factor negativo aumentado las peleas (agresiones verbales y físicas), acciones violentas, constantes amenazas y reacciones violentas ante cualquier situación.

c). En las familias con adolescentes se indica que el mayor tema de discusión y que desencadena agresiones, es la constante necesidad de los jóvenes de deserción escolar y de abandono del hogar, ya que por la poca interacción previa entre los miembros de la familia la convivencia es mínima o nula lo que produce altercados constantes.

d). Las relaciones filiales, es decir entre hermanos, han aumentado las dificultades dentro de las familias ya que requieren o solicitan mayor atención de los padres o cuidadores que a su vez tienen que cumplir con responsabilidades del hogar, por lo que se descuidan las necesidades de los niños, niñas u adolescentes sobre todo en familias con niños menores a tres años.

e). Es importante considerar que las relaciones de pareja se han visto afectadas, por las relaciones inestables con los hijos, lo que ha aumentado considerablemente las separaciones y el abandono de alguno de los padres o cuidadores del hogar, generando afectaciones emocionales de los niños, niñas y adolescentes dada la poca red de apoyo.

Fase 3 Desarrollo de Contenidos – Talleres

Se desarrollan 12 talleres que integran en los conceptos básicos esenciales de los estilos de crianza positivos tales como autoconcepto/autoconocimiento, autonomía, autoestima y conducta prosocial, orientados desde las técnicas del enfoque cognitivo conductual las cuales fueron el entrenamiento en relajación progresiva, técnicas de modelado, entrenamiento en autoinstrucciones (EA) y el reforzamiento positivo. De la siguiente manera:

a). Se desarrollan 3 talleres para trabajar el autoconcepto/autoconocimiento el primero dirigido al grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años titulado

Conocimiento de sí mismo, el segundo dirigido al grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años titulado *Con mímicas me expreso* y por último, taller dirigido al grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante titulado *¿Quién soy yo?*

b). Se desarrollan 3 talleres para trabajar la autonomía el primero dirigido al grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años titulado *Ya soy mayor*, el segundo dirigido al grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años titulado *¿Qué haces cuándo...?* y por último, taller dirigido al grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante titulado *¡Yo puedo!*

c). Se desarrollan 3 talleres para trabajar la autoestima el primero dirigido al grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años titulado *Autorretrato*, el segundo dirigido al grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años titulado *Somos Estrellas* y por último, taller dirigido al grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante titulado *¿A quién le gusta quién?*

d). Se desarrollan 3 talleres para trabajar la autoestima el primero dirigido al grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años titulado *Adivina el personaje Famoso*, el segundo dirigido al grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años titulado *¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta* y por último, taller dirigido al grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante titulado *Las películas*.

Cada taller contiene los objetivos general y específicos de la actividad, los participantes que intervienen en esta, las técnicas que desde la psicología se consideran y aplican en el desarrollo del taller, los materiales necesarios para el buen desarrollo del taller, los conceptos que se trabajan, la descripción detallada en forma de paso a paso para

desarrollarla y por último la rúbrica de evaluación, que permite evaluar los resultados del taller en la población beneficiaria que considera los siguientes aspectos autoevaluación, coevaluación, participación y reconocimiento del tema en cuatro niveles de desempeño excelente, bueno, suficiente e insuficiente.

Fase 4 Evaluación – Encuesta

Se desarrollo una encuesta de satisfacción a través de formularios Google en relación con las talleres propuestos a través de la cartilla *Estilos de Crianza Positivos* en este formulario <https://forms.gle/hA6586ovepsMU4SE7> se dispuso a los participantes de la muestra que evaluaran sus contenidos, presentación, pertinencia y comprensión.

a). Se realizo el envío de la cartilla *Estilos de Crianza Positivos* a la muestra que constaba de 10 participantes quienes contaron con 4 días para realizar la respectiva revisión de los contenidos.

b). En un espacio de 4 días se permitió al grupo de muestra revisar a detalle la cartilla, posteriormente diligenciaron el formulario evaluativo cuyo resultados:

Presentación

En cuanto a la presentación de la cartilla, el grupo de muestra considera:

- 1) ¿La organización y distribución de los contenidos de la cartilla es comprensible?

Figura 1



Según lo observado en la figura 1 el 100% de los participantes considera que la organización y distribución de los contenidos de la cartilla í son adecuados de comprender.

2) ¿El diseño le permite facilidad en el acceso y ubicación a las actividades?

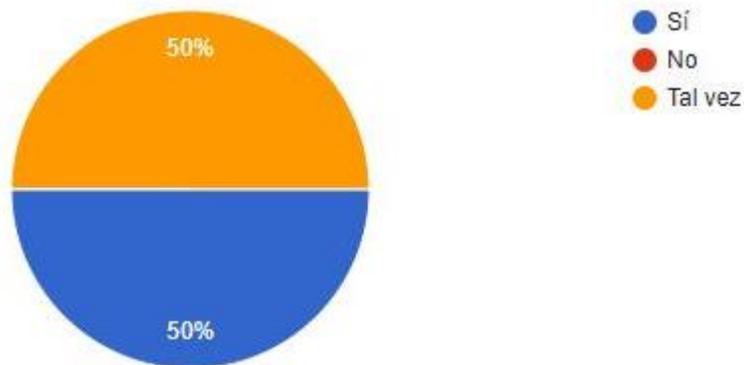
Figura 2



Según lo observado en la figura 2, el 100% de los participantes considera que Sí hay facilidad en el acceso y ubicación a las actividades.

3) ¿Considera que la cartilla es visualmente llamativa, creativa y agradable para los orientadores y agentes pastorales que la repliquen?

Figura 3

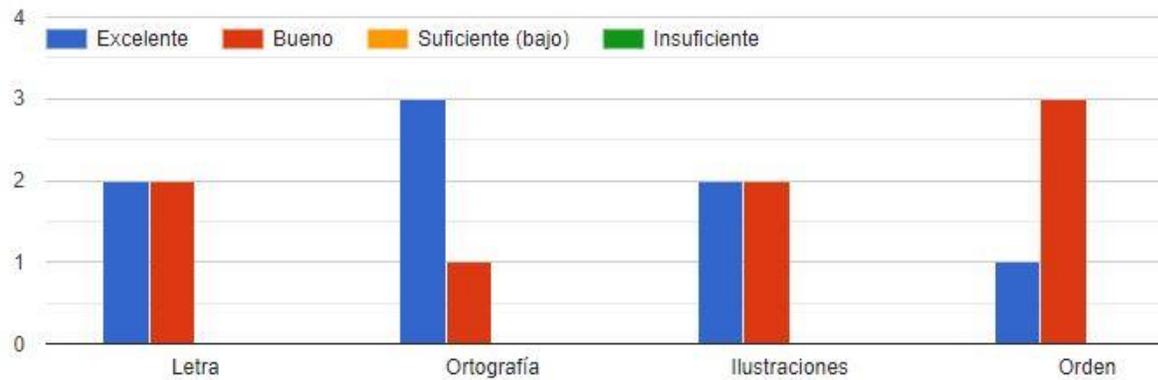


Según lo observado en la figura 3 el 50% de los participantes considera que la cartilla Sí es visualmente llamativa, creativa y agradable para los orientadores y agentes pastorales que la repliquen.

El 50% de los participantes restantes considera que la cartilla Tal Vez es visualmente llamativa, creativa y agradable para los orientadores y agentes pastorales que la repliquen.

- 4) Dentro de la cartilla, como considera los siguientes campos: letra, ortografía, ilustraciones y orden

Figura 4



Según lo observado en la figura 4, el 50% de los participantes considera que la letra de la cartilla es Excelente y el otro 50% considera que es Buena.

El 75% de los participantes considera que la ortografía de la cartilla es Excelente y el otro 25% considera que es Buena.

El 50% de los participantes considera que las ilustraciones de la cartilla son Excelentes y el otro 50% considera que son Buenas.

El 25% de los participantes considera que el orden de la cartilla es Excelente y el otro 75% considera que es Bueno.

5) Comprensión en la redacción de los talleres:

Figura 5



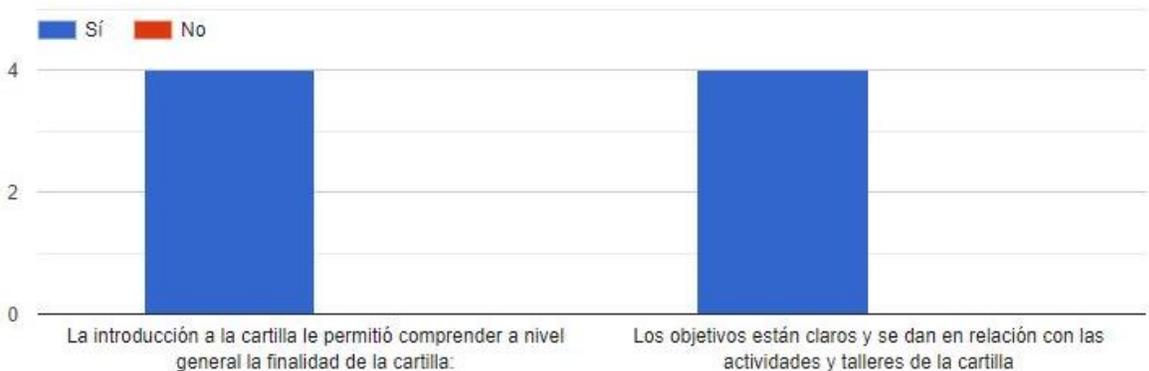
Según lo observado en la figura 5 el 50% de los participantes considera que la redacción de la cartilla en cuanto a los talleres es Excelente y el otro 50% considera que es Buena.

Contenidos

1) Contenidos previos

La introducción a la cartilla le permitió comprender a nivel general la finalidad de la cartilla y los objetivos están claros y se dan en relación con las actividades y talleres de la cartilla.

Figura 6



Según lo observado en la figura 6, el 100% de los participantes considera que la introducción a la cartilla Sí le permite comprender a nivel general la finalidad de esta.

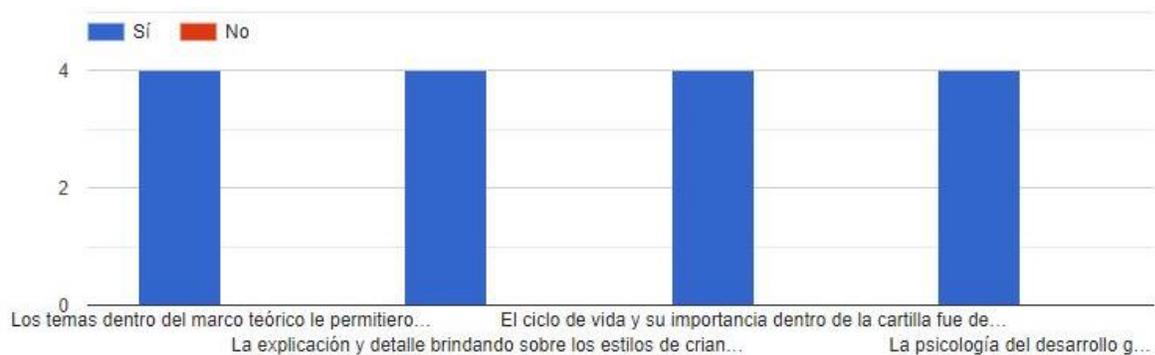
El 100% de los participantes considera que los objetivos Sí están claros y se dan en relación con las actividades y talleres de la cartilla.

2) Marco Teórico

Dentro de la encuesta para la categoría de marco teórico se consideran los siguientes ítems:

- Los temas dentro del marco teórico le permitieron una comprensión de los estilos de crianza.
- La explicación y detalle brindando sobre los estilos de crianza le permitió su comprensión e importancia.
- El ciclo de vida y su importancia dentro de la cartilla fue de fácil comprensión.
- La psicología del desarrollo guarda relación con los estilos de crianza fue comprensible el tema.

Figura 7



Según lo observado en la figura 7, el 100% de los participantes considera que los temas dentro del marco teórico Sí le permitieron una comprensión de los estilos de crianza.

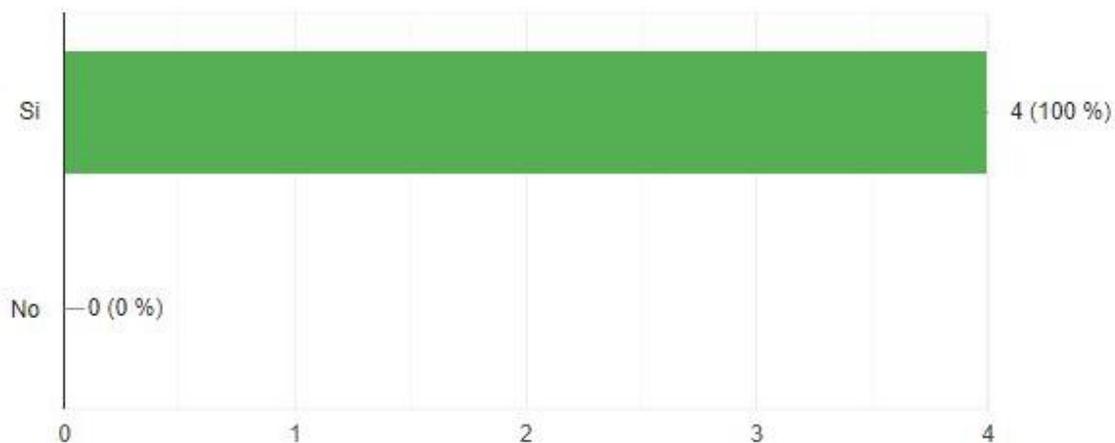
El 100% de los participantes considera que la explicación y detalle brindando sobre los estilos de crianza Sí le permitió su comprensión e importancia.

El 100% de los participantes considera que el ciclo de vida y su importancia dentro de la cartilla Sí fue de fácil comprensión.

El 100% de los participantes considera que la psicología del desarrollo Sí guarda relación con los estilos de crianza fue comprensible el tema.

1) ¿El marco teórico de la cartilla le permitió una comprensión de los temas tratados?

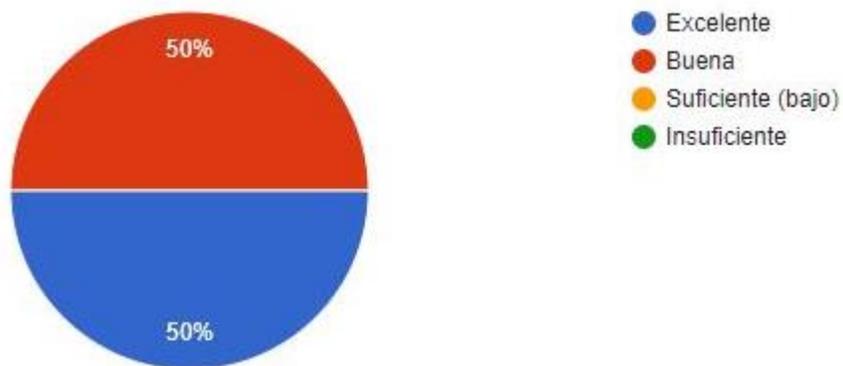
Figura 8



Según lo observado en la figura 8 el 100% de los participantes considera que el marco teórico de la cartilla Sí le permitió una comprensión de los temas tratados.

2) Las recomendaciones dadas para la comprensión de las actividades y para desarrollarlas, considera usted que están expuestas de forma:

Figura 9



Según lo observado en la figura 9, el 50% de los participantes considera que las recomendaciones dadas para la comprensión de las actividades y para desarrollarlas son Excelentes.

El 50% restante de los participantes considera que las recomendaciones dadas para la comprensión de las actividades y para desarrollarlas son Buenas.

3) Los textos que están dispuestos a través de la cartilla le ayudaron a comprender los temas y la finalidad de esta de una manera:

Figura 10



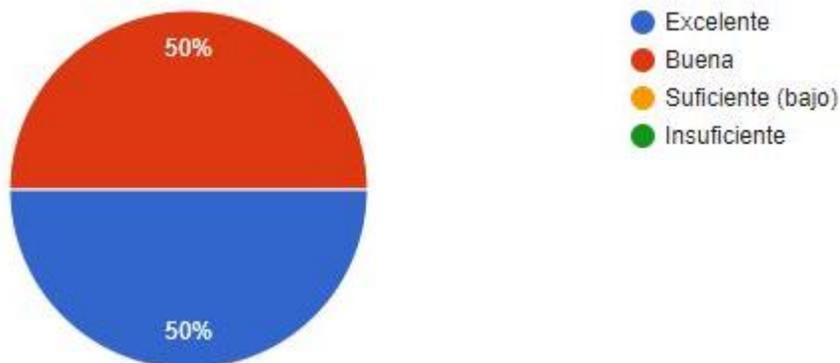
Según lo observado en la figura 10, el 50% de los participantes considera que los textos que están dispuestos a través de la cartilla le ayudaron a comprender los temas y la finalidad de manera Excelente.

El 50% restante de los participantes considera que los textos que están dispuestos a través de la cartilla le ayudaron a comprender los temas y la finalidad de manera Buena.

Talleres

- 1) La explicación detallada sobre los cuatro temas en los que se basan las actividades fueron:

Figura 11



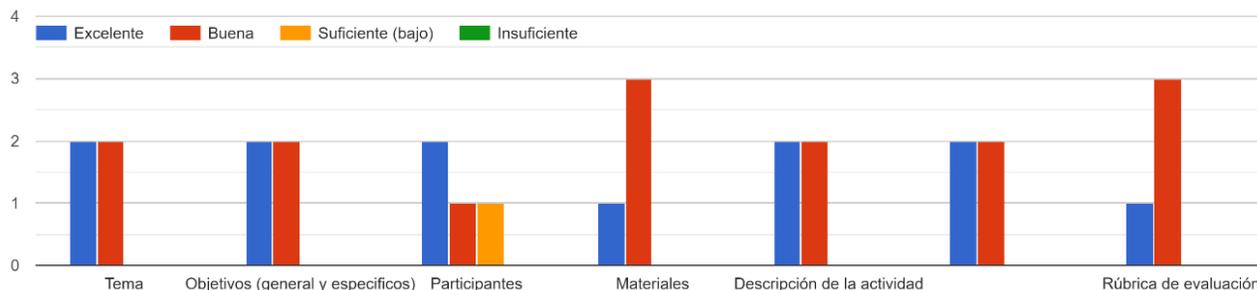
Según lo observado en la figura 11, el 50% de los participantes considera que la explicación detallada sobre los cuatro temas en los que se basan las actividades fue Excelente.

El 50% restante de los participantes considera que la explicación detallada sobre los cuatro temas en los que se basan las actividades fue Buena.

- 2) Considera usted que las partes que componen cada actividad son calificadas como:

Para esta categoría se tienen en cuenta los siguientes ítems: Tema, Objetivos (general y específicos), Participantes, Materiales, Descripción de la actividad, Preguntas orientadoras y Rúbrica de evaluación.

Figura 12



Según lo observado en la figura 12, el 50% de los participantes considera que el tema que componen cada actividad de la cartilla es Excelente y el 50% restante considera que es bueno.

El 50% de los participantes considera que los objetivos (general y específicos) que componen cada actividad de la cartilla son Excelente y el 50% restante considera que son Buenos.

El 50% de los participantes considera que los participantes que componen cada actividad de la cartilla son Excelente, el 25 % considera que son Buenos y el 25% restante considera que son Suficientes.

El 25% de los participantes considera que los materiales propuestos para cada actividad de la cartilla son Excelente y el 75% restante considera que son Buenos.

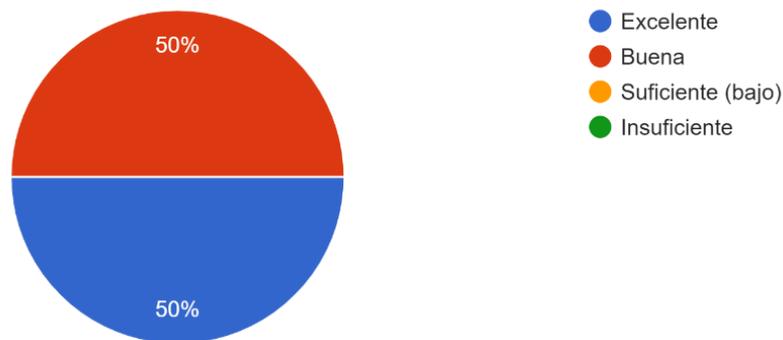
El 50% de los participantes considera que la descripción de la actividad propuesta para cada taller de la cartilla es Excelente y el 50% restante considera que es Buena.

El 50% de los participantes considera que las preguntas orientadoras propuestas para cada actividad de la cartilla son Excelente y el 50% restante considera que son Buenas.

El 25% de los participantes considera que la rúbrica de evaluación propuesta para cada actividad de la cartilla es Excelente y el 75% restante considera que es Buena.

- 3) Como considera usted la distribución de las actividades por grupos de edad de niños, niñas y adolescentes:

Figura 13



Según lo observado en la figura 13, el 50% de los participantes considera que la distribución de las actividades por grupos de edad de niños, niñas y adolescentes es Excelente y el 50% restante considera que es Buena.

- 4) Opiniones y sugerencias:

En el desarrollo de este apartado de la encuesta las opiniones y sugerencias brindadas por los participantes fueron las siguientes:

Sugerencias brindadas acerca de la introducción y orden del marco teórico.

En el momento de la lectura de la cartilla desde dispositivos tecnológicos como celulares se hace muy tediosa la lectura de algunas páginas puesto que la escritura está en negrilla pero parece no contar con el suficiente interlineado en algunas páginas, el contenido de la cartilla cumple con su objetivo y es un material necesario y amplio que permitirá al equipo de la Pastoral desarrollar de manera adecuada los temas por estos. Gracias

Gracias a la Universidad UNAD, por tener la posibilidad de generar procesos académicos que fortalezcan el trabajo pastoral y a la Practicante de psicología Nathalia Carrillo, por su aporte a los diferentes servicios pastorales; su carisma, responsabilidad, puntualidad, respeto, proactividad, seriedad y ética fueron de gran importancia para nosotros. Excelente e impecable a nivel personal y profesional. Felicitaciones y mil gracias

El material didáctico es bueno, los talleres tienen muy buena estructura tanto de manera organizada como de contenido. Sugerencias. Se pudo haber planteado más talleres. (Grupo de muestra, 2020)

Análisis de los resultados

Durante el proceso se puede identificar a través de los acercamientos realizados a algunas familias, el equipo psicosocial de la Pastoral Caritativa y Social y algunos de los agentes pastorales de los proyectos de la Diócesis de Facatativá, que durante el tiempo de aislamiento preventivo y cuarentena a causa de la pandemia, uno de los temas que más preocupación causó fueron las relaciones intrafamiliares sobre todo las desarrolladas entre padres e hijos.

El grupo de muestra realizó la respectiva autorización del uso de datos de forma previa a la evaluación vía formulario, realizando de forma previa la revisión de la cartilla de estilos de crianza.

La cartilla de estilos de crianza positivos fue evaluada a través de un formulario de Google que permitió al grupo de muestra calificar tres campos específicos de esta contenidos, talleres y presentación, donde los resultados fueron positivos en su mayoría considerados excelentes y buenos, en cuanto a los aspectos a mejorar se desarrollan las respectivas correcciones.

Conclusiones

Se expusieron varias de las problemáticas compartidas por las familias en donde exponían dificultad constante en la comunicación, en el apoyo educativo, en la capacidad para orientar a los niños y niñas y en la poca autoridad y normatividad que tienen en familia, dando a conocer que la principal problemática son los estilos de crianza desarrollados.

Se desarrolla entonces una cartilla que permite trabajar los autos en niños, niñas y adolescentes que brindan las herramientas necesarias para trabajar los estilos de crianza de los padres, reforzando actividades autónomas, a través de talleres orientados por grupo de edad.

El desarrollo de cada uno de los talleres está basado en las teorías más relevantes de los estilos de crianza como la de Baumrind, considerando también el ciclo vital y las teorías del desarrollo de Piaget y Vygotsky, involucrando la psicología del desarrollo desde la perspectiva de Papalia, además de orientar cada actividad desde las técnicas del enfoque cognitivo conductual en el cual se basó el proyecto.

La evaluación realizada por el grupo de muestra permitió evidenciar que los contenidos propuestos generan acciones de cambio positivas frente a la dificultad de los estilos de crianza de los padres de las familias vulnerables de los proyectos sociales, y que se espera puedan ser implementados en el primer semestre del año 2021.

Recomendaciones

Las acciones realizadas para el trabajo con niñas, niños y adolescentes de familias vulnerables permiten realizar una intervención desde múltiples aspectos y contextos, además de que la población tiene un alcance considerable en el departamento por lo que sugiero que se adhieran más especialidades y programas de las Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en el proceso de prácticas.

Dada la importancia que las familias vulnerables tienen en los proyectos de la Pastoral Caritativa y Social se considera relevante que se recomiende se apliquen intervenciones multidisciplinarias desde el ámbito de las prácticas, toda vez que es una forma de generar un cambio positivo.

El trabajo virtual y asincrónico permite que mayor parte de la población se vea influenciada y beneficiada en relación con otro tipo de programas y cursos brindados en el proceso de prácticas por lo que es de suma importancia continuar con este proceso de integración de las tecnologías de la información.

Referencias

- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis filosófico, 35(1), 13-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3400/340042261002.pdf>
- Clerici, G. García, M. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. Anuario de Investigaciones Universidad de Buenos Aires, vol. XVII. pp. 205-212. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946056.pdf>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Revista diversitas - perspectivas en psicología. 111 – 118. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/163>
- Cueto, M. (2018). Hoy nos educamos - emocionamos con... 16 AÑITOS (Dani Martín). Recuperado: <https://www.ciaramolina.com/actividad-para-trabajar-la-autonomia-emocional-a-partir-de-16-anos/>
- Diócesis de Facatativá. (2017). Diócesis División territorial. Recuperado de: <https://www.diocesisfacatativa.org/>
- Diócesis de Facatativá. (2011). Diócesis Historia. Recuperado de: <https://www.diocesisfacatativa.org/>
- Diócesis de Facatativá. (2013). Diócesis Pastoral Caritativa y Social. Recuperado de: <https://www.diocesisfacatativa.org/>

Gallegos, W. A. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. Avances en psicología, 23(1), 37-47. Recuperado de:

<http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/169>

Gascón, H. (2004). A. de la. El autoconocimiento como eje de la formación. Revista complutense de educación, 15(1), 11-50. Recuperado de:

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:14R1TvG7uFkJ:scholar.google.com/+autoconocimiento+y+autoconcepto&hl=es&as_sdt=0,5

González, R. Martorell, C. (1992). CP. Cuestionario de Conducta Prosocial. 1-5.

Recuperado de: <http://educacion-materiales->

didacticos.blogspot.com/2014/12/cuestionario-de-conducta-prosocial.html

Guerrero Sánchez, C. L. (2014). Creencias que tienen los padres de segundo grado de primaria de la IEP María Montessori sobre las prácticas de crianza de sus hijos.

Recuperado de:

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1871/EDUC_023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica.

Informes Psicológicos, 17(2), 39-66. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044268>

Lupón, M. Torrents, A. Quevedo, L. (2012). Apuntes de Psicología en atención visual.

Desarrollo en el curso del ciclo vital. 1(5), 1 – 25. Recuperado de:

https://www.academia.edu/7909100/Apuntes_de_Psicolog%C3%ADa_en_Atenci%C3%B3n_Visual_TEMA_4_PROCESOS_COGNITIVOS_B%C3%81SICOS

Mestre, M. V. Samper, P. Tur, A. & Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 54(4), 691-703. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364995>

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. Cuadernos de trabajo social, 9(9), 125-142.

Recuperado:

<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A>

Olmos Steinhof, A. P. (2014). Establecimiento de las pautas de crianza en los niños, adolescentes y padres de familia que asisten a psicología al centro de proyección social del municipio de Piedecuesta. Recuperado de:

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1758>

Paladino, C. E. (2008). Psicología evolutiva. Recuperado de:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp632>

Papalia, D. E. Wendkos, S. O. Duskin, F. R. (2009). Psicología del desarrollo, De la infancia a la adolescencia.

Pienda, J. A. G., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997).

Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema, 9(2), 271-289.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709204.pdf>

Polaino-Lorente, A. (1999). Familia y autoestima. Recuperado de:

https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/1607/1/Familia_A_Polaino_Zayas_1999.pdf

Quirell, M. (2017). Ya soy mayor. Colegio El Faro Algeciras. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/0B2VHkTa3arRXa3dKVkhuM1VoYW8/view>

Rebollo-Goñi, E. (2013). Juegos cooperativos para el fomento de conductas prosociales en la prevención del acoso escolar (Bachelor's thesis). Recuperado de:

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2612>

SIAD. (2018). Los 9 Tipos de Autoestima y sus Características. Fuente: www.lifeder.com.

Recuperado de: <https://www.siad.cl/web/index.php/homepage/articulos/item/368-los-9-tipos-de-autoestima-y-sus-caracteristicas>

Solís-Camara, P., Díaz, M., Ovando, P., Esquivel, E., Acosta, I. & Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza materna en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. Acta Colombiana de Psicología, 10 (2), 71-82. Recuperado de:

<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/994>

Tomás, J. Almenara, J. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de

http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

Urquiza, V., & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. Anuario de investigaciones, 13, 297-302. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942031.pdf>

Apéndices

Apéndice 1

Autoconocimiento/Autoconcepto

Tabla 3

Actividad No 1. Autoconocimiento - Autoconcepto.

Tema: Autoconocimiento y autoconcepto

Actividad: Taller. Conocimiento de sí mismo

A quien está dirigido: Grupo 1, niños que se encuentran entre los 3 a 7 años.

Objetivo general: Desarrollar capacidades y competencias en los niños, que les permitan reconocer y comprender sus emociones básicas, para así poder manejarlas y afrontarlas en los diferentes contextos de su vida.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar de forma grupal las emociones individuales de los niños frente a las interacciones con sus familias.
- Explicar de forma interactiva las emociones básicas del ser humano a los participantes del grupo para que puedan relacionarlas con diferentes momentos y situaciones.

Participantes de la actividad:

- Grupo de niños en edades entre los 3 a 7 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA).
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Imágenes impresas con las emociones básicas (alegría, miedo, ira, tristeza, asco o sorpresa).	15
- Globos	15
- Sillas	
- Hilo.	

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoconcepto

Autoconocimiento

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes, cada uno hablará de su día y si tuvieron alguna dificultad.
- Dinámica.

Primera Parte

- Explicación interactiva con imágenes de las emociones básicas:

Sorpresa:	Se da como una reacción repentina a algo novedoso que se da de imprevisto.
Asco:	Se da cuando algo nos produce repulsión o desagrado. Nos ayuda a rechazar cosas que nos puedan intoxicar.
Miedo:	Nos permite afrontar situaciones de peligro. Está relacionada a la supervivencia.
Tristeza:	Posee la mayor negatividad, surge el decaimiento, surge como respuesta a la impotencia a la pena. Nos ayuda a procesar las pérdidas.
Ira:	Surge cuando nos enfrentamos a situaciones que nos frustran o que son negativas.
Alegría:	Es la más positiva. Nos ayuda a disfrutar las actividades que nos gustan y nos dan felicidad.

- Se motiva al grupo a dar ejemplo de las emociones que se han descrito cuando están en casa con su familia.

Segunda Parte

- El orientador se apoyará en imágenes relacionadas a emociones y le solicitará al grupo que identifique ¿cuál es la emoción que contiene? y preguntar si ha sentido estos en algún momento.
- Se organiza al grupo en parejas.
- Por pareja se entrega un globo, este globo debe atarse con hilo al pie de uno de ellos y el otro debe protegerlo.
- Reunimos nuevamente a todo el grupo y se les pedirá que revienten el mayor número de globos.

- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Qué fue lo más difícil del juego?
- ¿Que sentían cuando otro grupo reventaba su globo?
- ¿Qué emociones sentían mientras jugaban?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Tabla 4

Actividad No 1. Autoconocimiento - Autoconcepto.

Tema: Autoconocimiento y Autoconcepto.

Actividad: Taller. Con mímicas me expreso.

A quien está dirigido: Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años.

Objetivo general: Desarrollar capacidades y competencias en los niños, que les permitan identificar sus emociones y las de los demás teniendo en cuenta su expresión facial y verbal.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las emociones que se puedan dar en diversas situaciones, promoviendo el autoconocimiento en el grupo.
- Explicar al grupo que la expresión de las emociones se da de diferentes formas y podemos identificarlas en nosotros y en los demás.
- Identificar cuáles son las limitaciones y habilidades del grupo para expresar sus emociones.

Participantes de la actividad:

- Grupo número 2 niños en edades entre los 8 a los años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA).
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Imágenes	N/A

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoconcepto

Autoconocimiento

Descripción de la actividad	
	<ul style="list-style-type: none">• Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.• Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.• Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?• Dinámica.

Primera Parte

- Explicación interactiva con imágenes de las emociones básicas:

Sorpresa:	Se da como una reacción repentina a algo novedoso que se da de imprevisto.
Asco:	Se da cuando algo nos produce repulsión o desagrado. Nos ayuda a rechazar cosas que nos puedan intoxicar.
Miedo:	Nos permite afrontar situaciones de peligro. Está relacionada a la supervivencia.

Tristeza:	Posee la mayor negatividad, surge el decaimiento, surge como respuesta a la impotencia a la pena. Nos ayuda a procesar las pérdidas.
Ira:	Surge cuando nos enfrentamos a situaciones que nos frustran o que son negativas.
Alegría:	Es la más positiva. Nos ayuda a disfrutar las actividades que nos gustan y nos dan felicidad.

- Se motiva al grupo a dar ejemplo de las emociones que se han descrito.

Segunda Parte

- El orientador explicará o recordará al grupo que las emociones no solo las expresamos hablando sino también con nuestros gestos (muecas).
- Se divide al grupo en dos.
- Se entrega a cada grupo una tarjeta con una situación que exprese emociones.
- Cada grupo escoge un representante para que realice una mímica basada en la tarjeta.
- Se dan sugerencias al practicante de cómo hacer su mímica y que gestos usar.
- Se les solicita a los demás miembros del grupo que adivinen cuales son las emociones que se expresan en la mímica.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil expresar sus propias emociones?
- ¿Les parece que es fácil identificar las emociones en los demás?
- ¿Qué emociones sentían mientras jugaban?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					

Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Tabla 5

Actividad No 1. Autoconocimiento - Autoconcepto.

Tema: Autoconocimiento y Autoconcepto.

Actividad: Taller. ¿Quién soy yo?

A quien está dirigido: Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Objetivo general: Desarrollar capacidades y competencias en los niños y jóvenes, que les permitan identificar su cuerpo, sus emociones, reacciones y las de los demás teniendo en cuenta su opinión y la del grupo.

Objetivos específicos:

- Desarrollar un dibujo individual que represente a cada participante.
- Discutir e identificar las emociones que se puedan dar en diversas situaciones, promoviendo el autoconocimiento.
- Explicar al grupo que la expresión de las emociones se da de diferentes formas y podemos identificarlas en nosotros y en los demás.
- Identificar las reacciones que desarrolla cada participante ante una situaciones específica en las relaciones con su familia.
- Identificar cuáles son las limitaciones y habilidades del grupo para expresar sus emociones.

Participantes de la actividad:

- Grupo número 3 niños y jóvenes entre los 13 años en adelante. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA).
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Medio pliego de papel periódico	15
- Marcadores	Suficientes
- Colores	
- Esferos	
- Imágenes	N/A

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoconcepto

Autoconocimiento

Descripción de la actividad
<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes. • Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria. • Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy? • Dinámica.

Primera Parte

- Se le indica al grupo que cada participante tome medio pliego de papel periódico y realice un dibujo de sí mismo, motivando a que identifique cada parte de su cuerpo.
- Se les pide que escriban 4 fortalezas y 4 debilidades a cada lado del dibujo.
- A continuación se le pedirá a cada participante que comparta el dibujo y las fortalezas y debilidades encontradas, posteriormente el participante selecciona a uno de sus compañeros y le solicita que comparta una fortaleza y una debilidad que haya observado en él y la escribirá en la parte de abajo del dibujo.
- Se realiza este proceso con todos los participantes.

Segunda Parte:

- Explicación interactiva con imágenes de las emociones básicas:

Sorpresa:	Se da como una reacción repentina a algo novedoso que se da de improvisto.
Asco:	Se da cuando algo nos produce repulsión o desagrado. Nos ayuda a rechazar cosas que nos puedan intoxicar.
Miedo:	Nos permite afrontar situaciones de peligro. Está relacionada a la supervivencia.
Tristeza:	Posee la mayor negatividad, surge el decaimiento, surge como respuesta a la impotencia a la pena. Nos ayuda a procesar las pérdidas.

Ira:	Surge cuando nos enfrentamos a situaciones que nos frustran o que son negativas.
Alegría:	Es la más positiva. Nos ayuda a disfrutar las actividades que nos gustan y nos dan felicidad.

- Se motiva al grupo a dar ejemplo de las emociones que se han descrito en situaciones con su familia.
- El orientador explicará o recordará al grupo que las emociones no solo las expresamos hablando sino también con nuestros gestos y que pueden afectar a otros.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Es sencillo escuchar las opiniones de los demás sobre nosotros?
- ¿Les fue fácil expresar sus propias emociones?
- ¿Les parece que es fácil identificar las emociones en los demás?
- ¿Qué emociones sentían mientras jugaban?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Autonomía

Tabla 6

Actividad No 2. Autonomía.

Tema: Autonomía

Actividad: Taller. Ya soy mayor.

A quien está dirigido: Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años.

Objetivo general: Identificar acciones que los niños pueden realizar en relación con edades más tempranas, con el fin de que reconozcan su nivel de autonomía en un periodo de tiempo.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las actividades que los niños desarrollaban en sus primeros años en comparación con las actividades que pueden realizar ahora.
- Estimular al grupo para que conozca sus habilidades y aptitudes según la edad que tienen.
- Identificar cuáles son las limitaciones y habilidades del grupo para las edades que comprende en relación con las responsabilidades que pueden asumir.

Participantes de la actividad:

- Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Técnicas de modelado
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Imágenes impresas (<i>Apéndice 2</i>)	15 paquetes
- Colores	Suficientes
- Lápices	15
- Escarcha	Suficientes
- Pegatinas	Suficientes
- Escarcha	Suficientes
- Crayolas	Suficientes
- Pinturas	Suficientes
- Papel iris (varios colores)	Suficientes

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autonomía

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Ubicar al grupo en mesas para que puedan trabajar de forma cómoda.
- Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de las imágenes guía.
- Se les indica que van a encontrar 6 carteles con dos imágenes por hoja, donde se diferencian las cosas que hacían cuando eran bebés y las que hacen ahora que son niños y niñas "grandes".
- Por ejemplo: Cuando era un bebé usaba pañal ahora voy a baño solo.
- Se reforzará de forma verbal y positiva en el proceso, varias actividades que los niños y niñas desarrollen en comparación a cuando eran bebés, se les pedirá que compartan un ejemplo cada uno.
- Posteriormente, en el momento de tarea individual vamos a detallar que en cada cartel se utilizarán distintas técnicas plásticas como:
 - ✓ Rasgar y pegar papeles
 - ✓ Pegar pegatinas
 - ✓ Usar escarcha
 - ✓ Pintar con pintura de dedos
 - ✓ Colorear con colores
 - ✓ Colorear con crayolas

Nota: La elección de las técnicas plásticas a usar se deja a criterio del quien desarrolle la actividad.

- Se motiva al grupo a que comparta las actividades que se evidencian en los carteles y que más pueden hacer a su edad.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil identificar las actividades que ya pueden hacer?
- ¿De las actividades que encontraron en los carteles hay alguna que no puedan hacer?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Nota. Apéndices tomados de Ya soy mayor (2017).

Tabla 7

Actividad No 2. Autonomía.

Tema: Autonomía

Actividad: Taller. ¿Qué haces cuándo...?

A quien está dirigido: Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años.

Objetivo general: Promover en los niños y niñas las actitudes adecuadas que deben tomar al enfrentar retos conocidos y nuevos a través de preguntas simples.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las acciones que deben tomar para solucionar nuevos retos fomentando el análisis de situaciones del día a día.
- Estimular al grupo para reconozcan las acciones adecuadas para afrontar situaciones.

- Identificar cuáles son las limitaciones y habilidades de los niños en relación con sus edades, para afrontar situaciones que debe manejar en la etapa que se encuentra.

Participantes de la actividad:

- Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Técnicas de modelado.
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Preguntas impresas	30
- Marcadores rojos	15
- Marcadores rojos	15
- ½ pliego de papel periódico	15
- Bolsa o frasco	1

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autonomía

Previamente

- Imprimir o escribir en pequeños papeles las siguientes preguntas, si el orientador desea incluir más preguntas puede hacerlo:

¿Qué haces cuando...	
Te olvidas de las llaves de la casa?	Hace frío?
Ves a un amigo o amiga triste?	Te aburres?
No consigues dormir?	Estas solo o sola en casa?
Te levantas de mal humor?	Sales cuando tus amigos o amigas?
No recuerdas una palabra?	Estas nervioso?
No te llevas bien con un compañero o compañera?	Te pierdes en algún sitio con muchas personas?
Te cruzas con un perro?	Tienes miedo?
Te encuentras un objeto que no es tuyo?	Pierdes una materia del colegio?
Estas en clase?	No entiendes a la profesora?

Estas cansado o cansada?	Te duele la cabeza?
Sales de vacaciones?	No encuentras tu camiseta favorita?
Pierdes un partido?	Llueve y estas fuera de casa?
Te pones furioso o furiosa?	Te levantas?
Estas contento o contenta?	Ves a un amigo o amiga?

- Recortar las preguntas y ubicar en una bolsa o frasco.

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Ubicar al grupo en mesas para que puedan trabajar de forma cómoda.
- Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de la actividad.
- Se les indica que en el frasco encontrarán una serie de preguntas y que cada participante deberá tomar una.
- Enseguida el participante escribirá la pregunta en el medio pliego de papel (marcador negro) y después responderá de forma verbal a todo el grupo.
- Se escucha atentamente la respuesta dada por el participante.
- El orientador debe tener en cuenta si la respuesta dada es la más adecuada para la edad del niño y las responsabilidades que debe asumir en la etapa que se encuentra.
- Dependiendo de la consideración del orientador a la respuesta, este decide si pedir o no al grupo sus opiniones para complementar o corregir.
- Si el orientador considera que no se debe complementar o corregir se le pedirá al participante que escriba su respuesta en el papel periódico.
- Si el orientador considera que se debe complementar o corregir, pedirá a 2 niños que respondan que harían, y le pedirá al participante inicial que escriba las respuestas que ellos brindan en el papel periódico en color rojo.
- Posteriormente, se construirá en grupo la mejor forma de dar respuesta a la pregunta y se pedirá al participante que la plasme en el papel.
- Se continúa con otro participante hasta culminar la pregunta, la idea es que cada niño y niña responda a por lo menos dos preguntas.
- Al terminar las preguntas pediremos al grupo que firme su papel periódico.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil responder a las preguntas?
- ¿De las preguntas que encontraron carteles hay alguna en la que no sabrían que hacer?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Tabla 8

Actividad No 2. Autonomía.

Tema: Autonomía

Actividad: Taller. ¡Yo puedo!

A quien está dirigido: Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Objetivo general: Motivar a los niños, niñas y jóvenes para que reflexionen sobre la importancia que conocerse, aceptarse y quererse para tomar decisiones y actuar en la vida.

Objetivos específicos:

- Identificar la importancia de ser autónomos en nuestra vida para poder tomar las mejores decisiones y manejar nuestras emociones.
- Estimular al grupo para reconozcan las acciones adecuadas en las que somos autónomos y las posibilidades que nos da.
- Identificar cuáles son las limitaciones y habilidades de los niños, niñas y adolescentes en relación con sus edades, para manejar de forma autónoma sus emociones.

Participantes de la actividad:

- Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Técnicas de modelado.
- Reforzamiento positivo.
- Entrenamiento en relajación progresiva.

Materiales	Cantidad
- Parlante	1
- Hojas de papel iris	15
- Esferos	15
- Técnica de relajación.	1
Link:	
- Letra de la canción impresa. (<i>Apéndice 3</i>)	15
- Canción 16 Añitos (Dani Martín)	N/A
Link: https://youtu.be/C9BTPLG2QEE	
- Reflexión del autor (Dani Martín) sobre la canción (<i>Apéndice 3</i>), se encuentra en: https://www.danimartin.com.es	1

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autonomía

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.

- Realizar un círculo con los participantes, pedirles que se sienten y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de la actividad.
- Se le indica al grupo el significado de la palabra autonomía

Autonomía: Es la capacidad que tenemos para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de esas decisiones.

- Se les compartirá la siguiente pregunta ¿Para qué nos sirve ser autónomos emocionalmente?
- Enseguida se les pide a los participantes que compartan sus respuestas.
- El orientador complementa explicando que ser autónomos emocionalmente nos permite:

✓ Tener confianza en nosotros mismos y en nuestras capacidades.
✓ No necesitar la aprobación de los demás para tomar las mejores decisiones y actuar de la mejor manera.
✓ Fortalecer la autoestima sintiéndonos bien con nosotros mismos.
✓ Pensar de forma positiva.
✓ Tomar decisiones adecuadas teniendo en cuenta quienes somos.

- Se entrega a cada participante la letra de la canción 16 Añitos de Dani Martín.
- Se le pide al grupo silencio y se reproduce la canción.
- El orientador solicita que de forma individual, lean la letra de la canción mientras la escuchan, y piensen en su significado.
- El orientador divide al grupo en 3 subgrupos y le entrega a cada participante la hoja de papel iris y esfero.
- Posteriormente, se les solicita que describan en sus palabras, la historia que se cuenta en la canción.
- El orientador puede guiar a los grupos con preguntas que considere son importantes que respondan, por ejemplo, ¿Quién es el personaje principal? ¿Podrías describirlo detalladamente? ¿Se sentía feliz? ¿Qué enseñanza crees que comparte el protagonista de la historia?
- Enseguida, se pide a cada subgrupo que compartan las respuestas de cada uno de sus participantes, que dialoguen y que de esta manera puedan sacar las conclusiones del grupo.

- Se solicita a cada grupo que elijan un representante y que sea quien comparta la reflexión del grupo.
- El orientador comparte la reflexión del autor (Dani Martín) sobre la canción.
- Se pide al grupo que se ubiquen sentados, un espacio de tranquilidad y relajación se pide que guarden silencio y se sugiere que cierren los ojos y se pongan cómodos para favorecer su autorreflexión y se comparta la técnica de relajación muscular.
- El orientador usando un tono de voz calmado y suave realiza las preguntas que considere adecuadas, por ejemplo:

✓ ¿Me conozco bien?	✓ ¿Me gusta cómo soy?
✓ ¿Escondo algo de mí a los demás por miedo a que no me acepten o por vergüenza?	✓ ¿Me considero cobarde o valiente?
✓ ¿Cómo actué en días en los que no me siento bien?	✓ ¿Qué me gustaría mejorar de mí?

- Al terminar las preguntas pediremos al grupo que firme su papel iris.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil responder a las preguntas?
- ¿Qué reflexión les deja la canción?
- ¿De las preguntas que encontraron hay alguna en la que no sabrían que responder?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					

Calificación Total de la actividad

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Nota. Apéndices tomados de Hoy nos educamos - emocionamos con... 16 AÑITOS (Dani Martín). (2018)

Autoestima

Tabla 9

Actividad No 3. Autoestima.

Tema: Autoestima

Actividad: Taller. Autorretrato.

A quien está dirigido: Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años.

Objetivo general: Propiciar la construcción de la imagen propia que tienen los niños y niñas, estimular la identidad y los sentimientos de aceptación a través de la autoestima.

Objetivos específicos:

- Reforzar la imagen que los niños y niñas tienen de sí mismos que favorece las relaciones con los demás.
- Estimular la construcción de la autoestima en niños y niñas de forma positiva.
- Identificar cuáles son las limitaciones y fortalezas del grupo para verse de forma positiva y desarrollar una autoestima sana.

Participantes de la actividad:

- Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Hojas	15
- Colores	Suficientes
- Lápices	15

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoestima

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Ubicar al grupo en mesas para que puedan trabajar de forma cómoda.
- Dinámica.

Primera Parte

- El orientador entrega una hoja a cada participantes del grupo.
- Se solicita al grupo de niños y niñas que se dibujen y a través del dibujo nos compartan:

- ✓ Como son
- ✓ Que les gusta o no les gusta de ellos mismos
- ✓ Lo bonito que ven en ellos
- ✓ Sus cualidades.

- El orientador le pide a cada uno de los participantes que comparta con el grupo una cosa bonita o buena de sí mismo, lo que hace bien.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil identificar que les gusta de sí mismos?
- ¿Consideran que es fácil ver lo bonito en cada uno?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Tabla 10

Actividad No 3. Autoestima.

Tema: Autoestima

Actividad: Taller. Somos Estrellas.

A quien está dirigido: Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años.

Objetivo general: Favorecer en los niños y niñas la integración de sus preferencias y gustos con los de los demás.

Objetivos específicos:

- Discutir y reflexionar acerca de las actividades favoritas de los niños y niñas del grupo.
- Estimular el sentido de satisfacción que viene de reconocer y apreciar el valor propio, amor a sí mismo y la aceptación.
- Identificar la autoestima como medio para tener relaciones personales sanas.

Participantes de la actividad:

- Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Estrellas blancas de papel.	15
- Colores	Suficientes
- Lápices	15

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoestima

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Ubicar al grupo en mesas para que puedan trabajar de forma cómoda.
- Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de la temática; ¿Qué es la autoestima?

La autoestima es la opinión que tienes de ti mismo, se trata de un juicio sobre ti mismo, a la vez que una actitud sobre ti mismo.

Incluye:

Creencias. Por ejemplo “valgo mucho” o “soy competente”
Emociones: de orgullo, vergüenza, auto respeto, triunfo...

Segunda Parte

- El orientador entrega una estrella a cada participante.
- Se le indica al grupo que debe colorear con su color preferido y en ella deben escribir su nombre y las tres cosas que más le gusta hacer.
- Posteriormente, una vez que todos hayan terminado, se intercambian las estrellas con el compañero que tiene al lado.
- Cada participante leerá en voz alta lo que al otro compañero le gusta hacer pero sin decir el nombre.
- El orientador preguntará a quien corresponde esa estrella.

- La pregunta del orientador, en cuanto a quien pertenece esa estrella, reforzará el sentimiento de identidad del participante, “Esa estrella es mía”, es como decir, ese soy yo.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil identificarse por las actividades que les agradan?
- ¿Comparte una cualidad tuya con el grupo?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Tabla 11

Actividad No 3. Autoestima.

Tema: Autoestima

Actividad: Taller. ¿A quién le gusta quién?

A quien está dirigido: Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Objetivo general: Fomentar en los niños, niñas y jóvenes la toma de conciencia de la imagen que tiene de sí mismos y como esta es influenciada por otros.

Objetivos específicos:

- Identificar las características más positivas de cada participante y no avergonzarse de expresarlas ante otros.
- Estimular al grupo para reconozcan sus cualidades y las de los otros, para el mejoramiento de las relaciones interpersonales.
- Permitir que los niños, niñas y adolescentes identifiquen sus cualidades y limitaciones.

Participantes de la actividad:

- Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Hojas de papel iris marcadas con los nombres de cada participante.	15
- Esferos	15

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Autoestima

Descripción de la actividad
<ul style="list-style-type: none">• Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.• Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.• Realizar un círculo con los participantes, pedirles que se sienten y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?• Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de la actividad.

- Se le indica al grupo el significado de la palabra autoestima:

La autoestima es la opinión que tienes de ti mismo, se trata de un juicio sobre ti mismo, a la vez que una actitud sobre ti mismo.

Incluye:

Creencias. Por ejemplo “valgo mucho” o “soy competente”

Emociones: de orgullo, vergüenza, auto respeto, triunfo...

Segunda parte:

- El orientador entrega a cada participante una hoja con el nombre de un compañero.
- Cada participante debe escribir las tres cosas que más le gusta de esa persona, todos tienen que elegir tres características físicas o personales que le gusten del compañero que le ha tocado.
- Posteriormente el orientador recoge todas las hojas, y leerá en forma anónima y en voz alta cada uno de los atributos escritos.
- La razón de que sea anónimo es alentar a expresar lo que en otro caso no se animarían.
- El pedir que mencionen tres aspectos que les gusten, les ayudará a ver que todos tienen algo positivo y agradable. Además, se darán cuenta que no todo pasa por lo físico.
- Por último, cuando a cada participante le llegue el turno de escuchar sus cualidades, se sentirá bien o incluso sorprendido de conocer aspectos de sí que otros valoran como positivos.
- Al terminar le entregaremos a cada uno su hoja.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Les fue fácil identificar las características que más les gustan de otros?
- ¿Qué sintieron al escuchar lo que otros piensan de ustedes?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación		
	Niveles de Desempeño	Puntaje

Aspectos Evaluados	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Conducta Prosocial

Tabla 12

Actividad No 4. Conducta Prosocial.

Tema: Conducta prosocial

Actividad: Taller. Adivina el personaje Famoso.

A quien está dirigido: Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años.

Objetivo general: Fomentar la cooperación y la comunicación de los niños y niñas por medio de la creatividad verbal.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las acciones que los equipos toman para tomar decisiones y ser comunicativos.
- Estimular al grupo para que comparta sus posiciones e ideas de la mejor manera considerando a los demás.
- Identificar cuáles son las dificultades del grupo para desarrollar relaciones interpersonales eficientes.

Participantes de la actividad:

- Grupo 1, niños que se encuentran entre los 4 a 7 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- N/A	N/A

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Conducta Prosocial

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Dinámica.

Primera Parte

- Se divide al grupo en 5 equipos.
- Se les indica que cada equipo debe seleccionar a un personaje famoso o que sea importante para ellos.
- Primero, deberán discutir en equipo los posibles personajes que proponen.
- Segundo, después de escuchar las sugerencias de los participantes del equipo seleccionan por votación o por unanimidad el personaje que trabajarán.
- Una vez hayan elegido el personaje, el equipo tendrá 5 minutos para hablar y reunir información sobre él y que todos los reconozcan claramente.

Segunda parte:

- Se reúne nuevamente al grupo general en mesa redonda, conservando los equipos.
- Por turnos cada equipo sale al centro.
- Los demás equipos formularan preguntas al equipo sobre el personaje, y los integrantes solo pueden responder con sí o no.
- La finalidad de la actividad es adivinar el personaje de cada equipo.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Qué tipo de personajes han elegido?
- ¿Qué valores tienen los personajes?
- ¿Se seleccionó al personaje con el acuerdo de todos los participantes del grupo?
- ¿Cómo eligieron el personaje en cada equipo?

- ¿Fue difícil adivinar los personajes?
- ¿Cuál personaje les pareció ms interesante?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Nota. Actividad tomada de juegos cooperativos para el fomento de conductas prosociales en la prevención del acoso escolar (2013).

Tabla 13

Actividad No 4. Conducta Prosocial.

Tema: Conducta Prosocial.

Actividad: Taller. ¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta.

A quien está dirigido: Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años.

Objetivo general: Generar hábitos de escucha activa y toma de decisiones a través de la empatía.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las acciones que los equipos toman para tomar decisiones y ser comunicativos.
- Describir las características del elemento elegido por consenso de grupo.
- Identificar cuáles son las dificultades y habilidades comunicativas y participativas del grupo.

Participantes de la actividad:

- Grupo 2, niños que se encuentran entre los 8 a los 12 años. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Hojas blancas	5
- Esferos	5

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Conducta Prosocial.

Descripción de la actividad
<ul style="list-style-type: none">• Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.• Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.• Realizar un círculo con los participantes y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?• Ubicar al grupo en mesas para que puedan trabajar de forma cómoda.• Dinámica.

Primera Parte

- Explicación de la actividad.
- Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco participantes.
- El orientador asigna a cada equipo una categoría, por ejemplo, objetos, personajes, plantas o animales.

- Primero, cada equipo elegirá por consenso un elemento de la categoría que le haya sido asignada y anotará en la hoja diez características descriptivas del personaje, planta, animal u objeto elegido.
- Los integrantes de cada equipo deberán trabajar cooperativamente aportando ideas para la descripción del elemento seleccionado en la categoría asignada.
- Posteriormente, cada equipo deberá ir leyendo en voz alta todas las características, esperando unos momentos después de cada frase.
- El resto de los compañeros del grupo debe adivinar de qué se trata, intentando hacerlo con el menor número de frases leídas o información dada por el representante de cada equipo.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Eligieron por consenso el elemento a definir o se han planteado problemas para la elección?
- ¿Resultado complicado encontrar características para identificar un determinado objeto, animal, personaje o planta y ordenarlas en orden decreciente de dificultad?
- ¿Cuesta mucho adivinar el elemento descrito por los demás equipos?
- ¿Aportaron ideas todos los miembros de cada equipo?
- ¿Qué les gusto más, buscar características o adivinar los objetos, animales...planteados por los demás equipos?
-

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Bueno (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Nota. Actividad tomada de juegos cooperativos para el fomento de conductas prosociales en la prevención del acoso escolar (2013).

Tabla 14

Actividad No 4. Conducta Prosocial.

Tema: Conducta Prosocial.

Actividad: Taller. Las películas.

A quien está dirigido: Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante.

Objetivo general: Motivar a los niños, niñas y jóvenes la expresión emocional a través de la dramatización y sentimientos de aceptación.

Objetivos específicos:

- Discutir e identificar las acciones que los equipos toman para tomar decisiones y ser comunicativos y asertivos.
- Estimular al grupo para que comparta sus posiciones e ideas de la mejor manera considerando a los demás.
- Identificar cuáles son las dificultades y habilidades comunicativas, sociales y participativas del grupo.

Participantes de la actividad:

- Grupo 3, niños y jóvenes que se encuentran entre los 12 en adelante. (Máximo 15 participantes por sesión)
- Agente pastoral o voluntario.

Técnicas aplicadas para la actividad desde el enfoque cognitivo conductual:

- Entrenamiento en autoinstrucciones (EA)
- Reforzamiento positivo.

Materiales	Cantidad
- Disfraces o trajes	Suficientes

Conceptos a trabajar (Agente o voluntario)

Conducta Prosocial.

Descripción de la actividad

- Ubicar al grupo en un ambiente silencioso y que permita la visualización de todos los participantes.
- Realizar un recordatorio de las normas de grupo (guardar silencio, no gritar, pedir la palabra para dar opiniones, respetar a los demás), para que la actividad sea satisfactoria.
- Realizar un círculo con los participantes, pedirles que se sienten y preguntarles ¿Cómo se sienten hoy?
- Dinámica.

Primera Parte

- Se divide el grupo en tres equipos.
- Cada grupo debe elegir una película popular y conocida por todos.
- Primero los miembros de cada equipo sugieren películas y, después de un período de comunicación, seleccionan por consenso la más conocida por todos.
- A continuación representan una escena, aproximadamente de 4 minutos o menos, en la que representan una parte o escena de la película con la participación y apoyo de todos los miembros del equipo. Si se requiere, los miembros de los equipos pueden disfrazarse o preparar materiales para la representación.
- Posteriormente, por turnos, cada equipo representa la secuencia de la película elegida, de tal modo que pueda dar pistas al resto de los miembros del grupo que deberán adivinar la película de que se trata.
- Las representaciones deben estar bien elaboradas, visualizándose la escena durante aproximadamente 5 minutos.
- Al culminar con el grupo reunido realizaremos las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron en la actividad?
- ¿Seleccionaron la película que ibais a representar con el acuerdo de todos los miembros del equipo?
- ¿Todos aportaron ideas?
- ¿Cómo organizaron la representación?
- ¿Se han tenido en cuenta las aportaciones de todos los miembros del equipo?
- ¿Ha sido difícil adivinar la película que se estaba representando?
- ¿Qué representación ha sido la más original?

Rubrica de evaluación.

La actividad se evaluará a través de una rúbrica de evaluación compuesta por 5 indicadores de logro que permiten identificar el grado de satisfacción de la ejecución de la actividad.

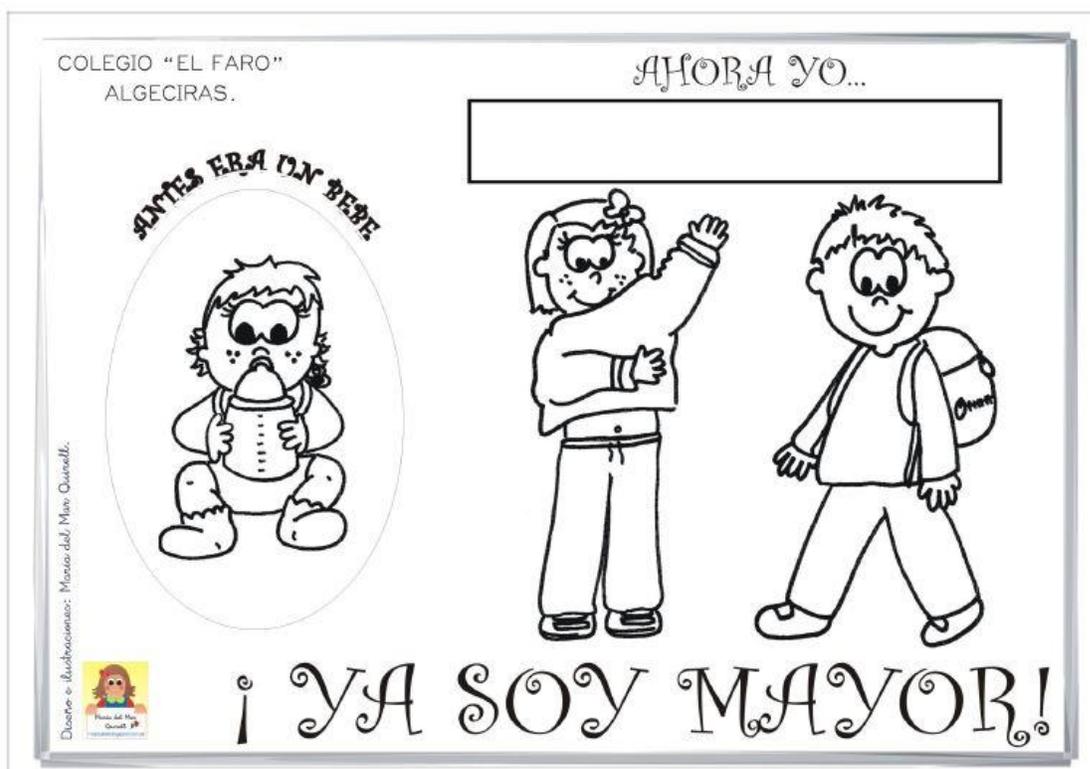
La rúbrica está compuesta por * aspectos evaluados con 4 niveles de desempeño cada uno con una puntuación entre 1 y 10, para un máximo de 40 puntos.

Rubrica de Evaluación					
Aspectos Evaluados	Niveles de Desempeño				Puntaje
	Excelente (Hasta 10)	Buena (Hasta 8)	Suficiente (Hasta 5)	Insuficiente (0)	
Autoevaluación					
Coevaluación					
Participación					
Reconocimiento del tema					
Calificación Total de la actividad					

La evaluación será llevada a cabo por el agente encargado o por el responsable del grupo.

Nota. Actividad tomada de juegos cooperativos para el fomento de conductas prosociales en la prevención del acoso escolar (2013).

Apéndice 2



CUANDO ERA BEBE ...

Proyecto: "Soy Mayor".

AHORA SOY MAYOR...

LLEVABA CHUPETE.



HABLO Y JUEGO CON MIS AMIGOS.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

AHORA SOY MAYOR...

Proyecto: "Soy Mayor".

CUANDO ERA BEBE ...

Y COMO DE TODO.



BEBÍA EN BIBERÓN.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

AHORA SOY MAYOR...

Proyecto: "Soy Mayor".

CUANDO ERA BEBE ...

Y COMO SIN AYUDA.



ME DABAN DE COMER



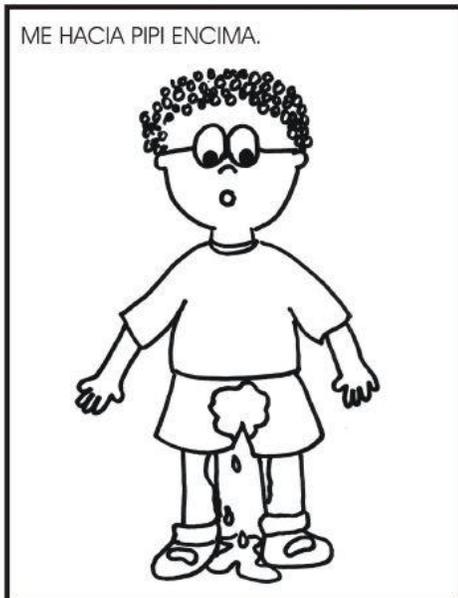
Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

CUANDO ERA BEBE ...

Proyecto: "Soy Mayor".

AHORA SOY MAYOR...

ME HACIA PIPI ENCIMA.



Y VOY AL BAÑO.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

CUANDO ERA BEBE ...

Proyecto: "Soy Mayor".

AHORA SOY MAYOR...

LLEVABA CHUPETE.



HABLO Y JUEGO CON MIS AMIGOS.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

CUANDO ERA BEBE ...

Proyecto: "Soy Mayor".

AHORA SOY MAYOR...

NO ME IMPORTABA ESTAR SUCIA.



Y ME LAVO PARA ESTAR LIMPIO.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

CUANDO ERA BEBE ...

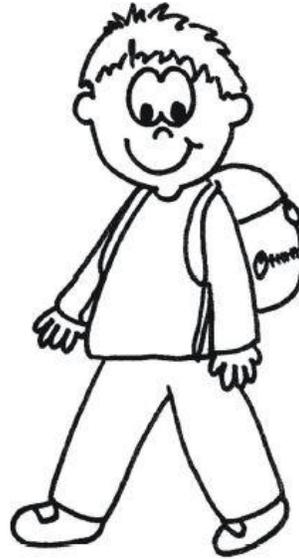
Proyecto: "Soy Mayor".

AHORA SOY MAYOR...

IBA EN CARRO.



Y VOY ANDANDO.



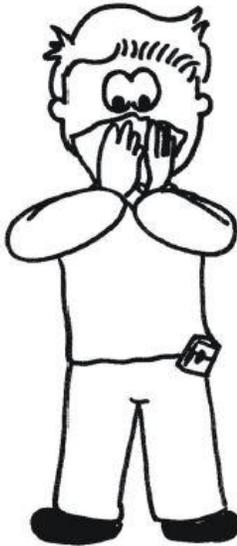
Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

AHORA SOY MAYOR...

Proyecto: "Soy Mayor".

CUANDO ERA BEBE ...

ME LIMPIO CON PAPEL.



TENIA LA NARIZ LLENA DE MOCOS.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quirell.

AHORA SOY MAYOR...

Proyecto: "Soy Mayor".

CUANDO ERA BEBE ...

ME VISTO SIN AYUDA.



ME TENÍAN QUE VESTIR.



Diseño e ilustraciones: María del Mar Quisell.

Apéndice 3

16 Añitos

«16 añitos fiera
me creía el rey del mundo
con mi lema por bandera
lo que digan yo no escucho
No había nadie que pudiera lograr
que cambiara un poco el rumbo
con mi idea la primera
y que no agobiaran mucho
Y así fue
me rebelé contra todo hasta el sol
viviendo entonces una distorsión
y me enfadé con el mundo
malditos complejos que siempre sacan lo peor!
Pensé “en la fuerza estará lo mejor”
me disfracé de uno que no era yo
buscando esa firmeza
llegué a un lugar negro
pensé que eso era el valor
Y sufrí de tal manera
por dejar de ser quien era
por pensar que ser cobarde
era ser lo que creyera
Los valientes son los que son de verdad
y los fuertes ni sus guerras
los valientes los que saben llorar
con la cara descubierta
Y así fue
me rebelé contra todo hasta el sol
viviendo entonces una distorsión
y me enfadé con el mundo
malditos complejos que siempre sacan lo peor!
Pensé “en la fuerza estará lo mejor”
me disfracé de uno que no era yo
buscando esa firmeza
llegué a un lugar negro
pensé que eso era el valor. El valor...
y es mirarme ahora a la cara
y ser quien soy!
Y así fue
me rebelé contra todo hasta el sol
viviendo entonces una distorsión
y me enfadé con el mundo
malditos complejos que siempre sacan lo peor!
Pensé “en la fuerza estará lo mejor”
me disfracé de uno que no era yo
buscando esa firmeza
llegué a un lugar negro
pensé que eso era el valor
16 añitos fiera.»
Autor: Danny Martin